homolaicus.com

Seconda edizione 2016

Il contenuto della presente opera e la sua veste grafica
sono rilasciati con una licenza Common Reader
Attribuzione non commerciale - non opere derivate 2.5 Italia.
Il fruitore è libero di riprodurre, distribuire, comunicare al pubblico, rappresentare, eseguire e recitare la presente opera
alle seguenti condizioni:
- dovrà attribuire sempre la paternità dell'opera all'autore
- non potrà in alcun modo usare la riproduzione di quest'opera per fini commerciali
- non può alterare o trasformare l'opera, né usarla per crearne un'altra
Per maggiori informazioni:
creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/it/

stores.lulu.com/galarico

Enrico Galavotti

ZETESIS

DALLE CONOSCENZE E ABILITÀ ALLE COMPETENZE NELLA DIDATTICA DELLA STORIA

Uomini e dinosauri

Quand'ero bambino
mi piaceva giocare
coi dinosauri
la paura mi eccitava

Poi ho capito
che più della forza
vale la ragione
e ho incontrato
l'uomo
che però non sente
ragioni

Ora tra gli uomini
cerco gli ultimi
che dalle loro gabbie
urlano come dinosauri
e non m'annoiano mai

Nato a Milano nel 1954, laureatosi a Bologna in Filosofia nel 1977,
docente a Cesena di Storia e Filosofia,
Enrico Galavotti è webmaster del sito www.homolaicus.com
il cui motto è: Umanesimo Laico e Socialismo Democratico
Per contattarlo galarico@homolaicus.com
Libri su Lulu lulu.com/spotlight/galarico

Premessa

Le analisi e le proposte presentate in questa ricerca, relativamente al tema delle «competenze» nell'ambito della storia come disciplina, sono di carattere generale, e possono riferirsi non solo alla scuola media di I° grado ma anche a quella di II°. Di carattere «generale» non vuol dire che non aspirino ad alcuna pretesa di rigore teorico, ma semplicemente che non presumono di avere quell'effettivo riscontro didattico, utile a dimostrarne l'efficacia, la fondatezza.

«Competenze» è forse una parola da tenere ancora virgolettata, in quanto è notorio che gli insegnanti sono più avvezzi a usarne altre due, ben più consolidate, e cioè «conoscenze» e «abilità».

Questa ricerca vuole appunto essere un contributo a far uscire le «competenze» dal loro *clair-obscur* terminologico, onde farle diventare un significativo punto di riferimento per l'attività formativa, ovvero per una metodologia dell'insegnamento della storia. Cosa che ci viene chiesta dalle stesse nuove *Indicazioni per il curricolo* (2007), che rendono quanto mai esplicita l'esigenza che siano i docenti a organizzare impianti curricolari, segmentandoli in piani di lavoro annuali. «Non esistono pacchetti di conoscenze già programmati dal Ministero».[1]

Non dimentichiamo che il primo timido accenno al termine «competenze», in ambito scolastico nazionale, venne fatto solo a partire dal Dpr n. 275/1999, dedicato all'autonomia scolastica, là dove si distingueva, nell'ambito degli «obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni», tra «conoscenze», «competenze», «capacità acquisite» e «crediti formativi riconoscibili». Fino ad allora si era parlato di «competenze», sempre in ambito scolastico, unicamente in riferimento alle istituzioni o agli organi preposti a farle funzionare, quindi in senso o politico o amministrativo.

Successivamente il termine fu ripreso, ampliandone l'impor-

[1] I. Mattozzi, *Storia*, in «Scuola e Formazione», n. 2/3-2007.

tanza, nella L. n. 53/2003 e nel Dpr n. 59/2004, che parlano di «certificazione delle competenze» sulla base di «piani di studio personalizzati», senza però offrire un quadro di riferimento valutativo nazionale, ammesso e non concesso che le competenze possano essere usate per la costruzione dei curricoli, visto che sono – come dice Flavia Marostica – «un costrutto personale e complesso e in continua evoluzione».[2] Il che non significa che non debbano esistere degli «standard di contenuto e di prestazione a livello nazionale».

La legge n. 296/2006 contiene un articolo in cui si parla espressamente di «elevamento dell'obbligo di istruzione a 16 anni tramite la definizione di saperi e competenze-chiave».

Le prime concrete applicazioni disciplinari, soggette al vaglio del corpo docente, le abbiamo trovate nelle *Indicazioni per il curricolo* del settembre 2007, in cui si distingue nettamente tra «competenze», «saperi» e «abilità», ritenendo le prime di fondamentale importanza in uno scenario mondiale in cui sia le conoscenze che le abilità acquisite rischiano di diventare obsolete molto facilmente.

Infine nel Dpr n. 139/2007 sull'elevamento dell'obbligo scolastico si dà già per scontato che i docenti abbiano saputo individuare i «saperi» e le «competenze-chiave», articolati in «conoscenze» e «abilità», al fine di suggerire all'alunno il suo miglior percorso possibile. E per «competenze-chiave» s'intendono espressamente le seguenti: «comunicazione nella madre lingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica, competenze di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare ad imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale».

Un'altra importante premessa dobbiamo farla in relazione al termine, qui usatissimo, di «storici»: intendiamo riferirci esclusivamente agli autori dei manuali scolastici, salvo quando non detto esplicitamente o non dedotto facilmente dal contesto.

Si consiglia infine la lettura del libro *Cenni di storiografia*, che andrebbe considerato la seconda parte di questo.

---

2 *Insegnare storia nella società della conoscenza e della globalizzazione*, in «Riforma & Didattica tra formazione e ricerca», n. 1/2007.

QUALI COMPETENZE STORICHE?

Nonostante da più di vent'anni, cioè almeno dai programmi del 1985 per la scuola elementare, la storia come disciplina sia oggetto d'interesse da parte dei tanti Ministri della Pubblica Istruzione che fino ad oggi si sono succeduti e che han cercato di superare la ripetizione ciclica dei contenuti, a favore di una visione organica del curricolo tra scuole elementari e medie, il modello gentiliano domina ancora incontrastato.

La didattica di tale disciplina, probabilmente la più complessa di tutte, viene ancora concepita come trasmissione di conoscenze consolidate, frutto delle ricerche degli storici accademici, le quali vengono poi imposte dagli editori, previa semplificazione didattica, attraverso l'adozione del libro di testo, la cui tassativa obbligatorietà nessun Ministro ha mai messo in discussione.

Tale trasmissione avviene per lo più attraverso la lezione frontale e lo studio del manuale, che consiste nella memorizzazione, da parte dello studente, di fatti o eventi disposti in un ordine lineare-diacronico, sulla base del presupposto dell'unicità del tempo storico, coincidente col tempo cronologico degli eventi, che s'intendono riferiti teleologicamente all'Europa occidentale, un'area geo-storica a fronte della quale il resto del mondo o non esiste in maniera autonoma, oppure è visto come mero prolungamento dell'impatto eurocci-dentale sul pianeta: «nella gran parte dei manuali l'auspicato abbandono dell'eurocentrismo si riduce ancora ad una pura dichiarazione d'intenti», così scrive R. Dondarini, in *Per entrare nella storia*, ed. Clueb, Bologna 1999.

Tutta la storia è concepita come un continuo narrativo di fatti eminentemente politico-istituzionali, che trovano il loro *terminus ad quem* nel presente della civiltà occidentale, il cui inizio storico *stricto sensu* viene fatto risalire al XVI secolo, fatte salve le anticipazioni di Italia e Fiandre, mentre l'inizio storico *sensu lato* parte addirittura dalle prime civiltà assiro-babilonesi e soprattutto da quelle mediterranee (egizia, fenicia, minoico-cretese ecc.), che sono a noi

più vicine, cioè in definitiva da tutte quelle civiltà caratterizzate dalla scrittura, dagli scambi commerciali, dall'urbanizzazione, dalla divisione del lavoro, dalla contrapposizione dei ceti ecc., le quali hanno trovato il loro compimento più significativo nella nostra. Da quel lontano passato ad oggi l'unico momento poco meritevole d'essere preso in considerazione è il cosiddetto «Medioevo», a causa della sua eccessiva caratterizzazione «rurale», soprattutto di quel periodo che va dalle invasioni cosiddette «barbariche» al Mille. Insomma il nostro presente va a cercare nel passato una propria anticipata autorappresentazione. Antonio Brusa ha scritto, a tale proposito, un importante *Prontuario degli stereotipi sul Medioevo* («Cartable de Clio», n. 5/2004, reperibile anche in storiairreer.it): se ne citano almeno una quarantina.

Ancora oggi noi usiamo parole come «Medioevo», «impero bizantino», «barbari» ecc., che i protagonisti di quelle epoche avrebbero ritenuto del tutto incomprensibili, se non addirittura inaccettabili. P.es. il termine «Medioevo», che pur ci appare così cronologicamente neutro, e che è stato formulato in epoca umanistica, è alquanto dispregiativo: considerare mille anni di storia (che poi in Europa orientale furono molti di più e spesso con caratteristiche meno «feudali» delle nostre) come una sorta di «intermezzo barbarico» tra due «luminose civiltà»: quella greco-romana e quella umanistico - rinascimentale, sicuramente non è stato e continua a non essere il modo migliore per valorizzare quel periodo.

Chiarito infine che l'attributo più significativo con cui cerchiamo di distinguere la nostra civiltà da tutte le altre non meno commerciali, è la *rivoluzione tecnico-scientifica*, che ha permesso l'industrializzazione del business e il totale assoggettamento della natura, non resta che chiudere il primo ciclo dell'istruzione con la disamina del Novecento, dopodiché alle superiori – ecco perché parliamo di impostazione gentiliana – non resta che ricominciare tutto da capo.

Peraltro il «presente» di cui si poteva parlare in terza media fino allo scorso anno scolastico non era neppure tanto «contemporaneo», in quanto, con la riforma morattiana, si era tornati a fare, in 60 ore disponibili, l'Ottocento e il Novecento. Questo poi senza consi-

derare che del mondo contemporaneo, generalmente, non si fanno mai quelle cose che potrebbero davvero servire alla gioventù per affrontare al meglio il proprio tempo, e che invece spesso si ritrovavano in un qualunque manuale di educazione civica.

È vero che con le nuove *Indicazioni per il curricolo* (2007) s'è tornati a riproporre lo studio del solo Novecento nell'ultimo anno della scuola media, ma è anche vero che questa scelta stride ancor più con l'altra, non meno recente, d'aver voluto innalzare l'obbligo scolastico a 16 anni. Infatti se davvero fossimo favorevoli a una visione organica, in verticale, del curricolo di storia, dovremmo far fare il Novecento soltanto nell'ultimo anno del biennio delle superiori, che viene appunto a coincidere con la fine dell'obbligo; anzi, in questo stesso anno si dovrebbe prevedere un esame finale di stato, eventualmente in sostituzione di quello del primo ciclo d'istruzione.

In fondo non era così peregrina l'idea berlingueriana della *Riforma dei cicli* (n. 30/2000) secondo cui il periodo compreso dalla rivoluzione industriale ai giorni nostri sarebbe stato meglio farlo nelle prime due classi della scuola secondaria superiore, a conclusione appunto di un percorso iniziato in prima elementare. L'affronto più approfondito dei problemi ne avrebbe sicuramente tratto giovamento.

Una parentesi sull'Educazione civica

Nelle nostre scuole si è tenuta per molto tempo separata la storia dall'educazione civica, finché la Direttiva ministeriale n. 58 ha deciso nel 1996 di spalmare quest'ultima, nelle medie, nell'arco del triennio di storia e parzialmente di geografia, ma soprattutto di delegarla ai progetti educativi di istituto (come p.es. quello alla legalità) o comunque di farla diventare una sorta di «educazione trasversale» a tutte le discipline, al pari di tante altre, che non hanno propri orari, voti e classe di concorso e che, pur essendo fatte poco e male, sarebbero forse quelle più utili per i nostri allievi e sicuramente quelle su cui più facilmente si potrebbero testare le competenze.

Le elenca Luciano Corradini nel *Documento di sintesi prodotto dal gruppo di lavoro sull'educazione alla cittadinanza* istituito

con decreto dipartimentale 12.4.2007, n. 32: educazione alle relazioni interpersonali, alla socialità e alla convivenza civile; educazione alla cittadinanza (democratica, attiva, responsabile, italiana, europea, mondiale, plurale, a raggio variabile, ecc.) e alla cultura costituzionale, ai diritti umani, alle responsabilità, al volontariato, alla legalità e simili (comprese sottovoci rilevanti come l'educazione stradale); educazione interculturale e alle differenze di genere e alle pari opportunità; educazione alla pace e alla gestione (democratica, non violenta, creativa) dei conflitti e simili; educazione all'ambiente, naturale e culturale, e allo sviluppo (umano, globale, planetario / locale / 'glocale', sostenibile ecc.); educazione ai media e alle nuove tecnologie, e simili; educazione alla salute.

L'educazione civica poteva essere affrontata indipendentemente da un'analisi storica dei problemi, in quanto chiamava in causa questioni giuridiche, sociali, culturali, etiche ecc. E tuttavia la vera efficacia di questo «sapere» stava proprio, quando si trattava di tirare le fila del discorso, nel fare riferimenti precisi alla storia, al fine di comprendere adeguatamente l'origine socioculturale e lo sviluppo dei fenomeni e dei problemi, evitando le astrattezze e le genericità delle analisi non contestualizzate.

Ancora oggi, pur non avendo più un libro di testo specifico, un docente di storia può tranquillamente usare un argomento di educazione civica come occasione motivazionale da cui partire (p.es. il ruolo della famiglia contemporanea), per poi elaborare un percorso sulle diverse tipologie di famiglie lungo i secoli, spiegandone l'evoluzione in rapporto ai processi sociali ed economici.

L'educazione civica non può ovviamente sopperire all'uso di strumenti legati all'attualità, come p.es. i quotidiani, spesso presenti nelle aule, che coi loro dossier relativi ai grandi temi di attualità, sono in grado di offrire un certo contributo all'affronto di tale «educazione trasversale». Per l'analisi del presente l'educazione civica può essere anche più importante della storia, la quale, inevitabilmente, si configura come una riflessione sul passato, o comunque su fatti accaduti non di recente, anche quando ci si riferisce all'oggi.

La scuola dovrebbe togliere ai mass-media (tv, radio, quotidiani, web) il privilegio di disporre in maniera esclusiva dell'accesso

alla «contemporaneità», anche perché quando si affronta la contemporaneità senza una base storica (come appunto fanno i media), si cade inevitabilmente nella superficialità delle tesi da sostenere, si finisce nel vicolo cieco delle opinioni fini a se stesse, senza capire la causa remota dei problemi e dei fenomeni.

La ricerca storiografica, in tal senso, ha già parlato di una «nuova alleanza tra storiografia e insegnamento», nella consapevolezza di un forte legame tra *storia contemporanea* e *formazione dei cittadini*.[3]

Didatticamente si può dunque partire in classe da un argomento di educazione civica (o di attualità), per poi arrivare a una precisazione, sufficientemente chiara, dei termini storici entro cui un determinato problema può essere affrontato. La lezione riesce quando i vari punti di vista si confrontano democraticamente, quando emergono opinioni condivise da questo o quel gruppo e soprattutto quando sono i ragazzi stessi che ad un certo punto si mettono a formulare nuove domande.

Se oggi p.es. la famiglia nucleare vive una profonda crisi, si deve comunque sapere ch'essa è uscita dalla famiglia patriarcale e questa è stata distrutta nella transizione dal feudalesimo al capitalismo. Un ritorno alla famiglia patriarcale, in un contesto borghese, non ha senso, tanto più che oggi la famiglia che va imponendosi, per motivi anche di disagio economico, punta spesso sulla convivenza senza figli.

Questo per dire che è stato un errore l'aver abolito il testo di educazione civica. Anzi vien quasi da pensare che nessun'altra disciplina meglio dell'educazione civica (che poi era un'educazione alla legalità e alla democrazia) avrebbe potuto garantire le «situazioni di caso» sulla base delle quali verificare le competenze personalizzate.

Una parentesi sulla Geografia

---

[3] Cfr Convegno internazionale, *Storiografia e insegnamento della storia: è possibile una nuova alleanza?* (Bologna 2004) e Convegno nazionale di Modena, *La storia è di tutti. Nuovi orizzonti e buone pratiche nell'insegnamento della stor*ia (2005).

Gli stessi rapporti controversi tra storia ed educazione civica s'incontrano anche tra storia e geografia, tipici della scuola italiana.

Di fatto noi non riusciamo a fare della geografia la «premessa ambientale» di quei fenomeni storici che ogni anno insegniamo, in quanto i libri di testo ci impongono di considerarla separatamente e quindi di affrontare argomenti che non c'entrano nulla con quelli del corso di storia.

Senonché, senza coordinate geografiche (confini e caratteristiche di un territorio, delle sue risorse naturali, del suo clima), senza i dati statistici che aiutano a leggere un territorio, qualunque discorso storico inevitabilmente s'impoverisce, soprattutto in riferimento alle fasi delle civiltà antagonistiche, in cui la storia è, in sostanza, una continua ricerca di risorse da sfruttare.

Oggi la stessa geografia, volendo aiutare il cittadino a leggere le interconnessioni tra uomo e ambiente, deve sempre di più legarsi alle scienze sociali ed economiche. Si pensi solo a un argomento di grande discussione come l'ecologia: qui davvero occorrono forti sintesi tra geografia, storia, attualità, economia, statistica...

Ebbene per quale motivo questo approccio integrato risulta estraneo ai libri di testo di storia, che in sostanza si limitano a offrire soltanto delle schematiche mappe? A proposito di mappe, è singolare che quelle di Arno Peters, che a partire dal 1973 hanno rivoluzionato la concezione della cartografia, siano spesso assenti sia nei manuali di storia che, ed è ancora più grave, in quelli di geografia.

Una parentesi sul Novecento

Sulla questione del Novecento, così tanto dibattuta negli anni passati, bisogna necessariamente spendere qualche parola.

Considerando che per uno studente di scuola media, in genere, la storia coincide con la sua propria storia, in forza di uno schiacciamento quasi assoluto sul presente, è finita col diventare patetica l'introduzione berlingueriana del Novecento nell'ultimo anno delle scuole medie e superiori (decreto n. 682 del 1996). Non poteva certo essere questo il modo con cui invogliare lo studente ad affrontare con maggiore interesse e convinzione lo studio della storia in gene-

rale. Infatti la persistenza di un'impostazione storiografica di tipo lineare-cronologico ha vanificato ogni serio tentativo di riforma.

Se si vuole partire dal presente, occorre farlo non dall'astrazione delle date bensì dalla *concretezza dei suoi problemi*. E quelli fondamentali della nostra epoca sono causati da un sistema di vita sociale fortemente antagonistico, basato sui conflitti sociali.

L'inserimento esclusivo del Novecento nell'ultimo anno delle scuole italiane (fatti salvi i riferimenti alla seconda rivoluzione industriale) doveva avere lo scopo di rendere il presente più vicino alle nuove generazioni, invece si è subito rivelata un'operazione del tutto formale, in quanto si è continuato a ribadire l'affronto meramente cronologico e italo-eurocentrico degli avvenimenti, senza entrare nella sostanza della svolta imperialistica del capitalismo.

La storia moderna e contemporanea può essere definita come la continuazione della storia del capitalismo (iniziata nel XVI secolo) con l'aggiunta di un fattore che fino a Marx non esisteva: il socialismo scientifico (sul piano dell'analisi socio-economica) e rivoluzionario (sul piano dell'analisi politica). Prima di Marx il socialismo era utopistico e riformista. E le prime avvisaglie di teorie socialiste si hanno solo con Babeuf, cioè alla fine della rivoluzione francese (le primissime avvisaglie si trovano nell'*Utopia* di Tommaso Moro, che non a caso reagì alla nascita del capitalismo inglese).

Questo significa che, al fine di capire le origini del nostro presente, la storia moderna dovrebbe essere studiata, in maniera approfondita, a partire dal XVI secolo, fatte salve le anticipazioni commerciali e finanziarie delle Fiandre e soprattutto dell'Italia, che istituì i primi Comuni borghesi agli albori del Mille. Bisogna concentrarsi non sugli ultimi 50 anni di storia ma sugli ultimi 500, facendo però capire i nodi fondamentali della transizione dal feudalesimo al capitalismo, nonché i tentativi di passare dal feudalesimo al socialismo, saltando la fase intermedia.

I famosi «saggi» della commissione istituita da Berlinguer dovevano *sapere* che non si può *sapere* in che «epoca» si vive semplicemente focalizzando per un anno intero l'attenzione sul cosiddetto «secolo corto», quello che pur nella propria brevità ha prodotto gli sconvolgimenti epocali più tragici di tutta la storia del genere uma-

no.

A tale proposito Antonio Brusa osserva, con l'acume che solitamente lo caratterizza, che mentre noi adulti, avendo una visione unitaria del Novecento, sentiamo come «contemporanei» i temi delle guerre mondiali, della Costituzione, della nascita della Repubblica ecc.; viceversa, uno studente di scuola media e persino di scuola superiore «registra nella sua mente i suddetti temi allo stesso titolo del paleolitico superiore» (cfr *Il nuovo curricolo di storia*, in riferimento al Decreto Berlinguer).

Detto questo, altre cose ancora andrebbero spiegate, affrontando il tema del Novecento. Facciamo alcuni esempi:

1. il concetto di «socialismo» implica varie tipologie di realizzazione storica e di semplice ideazione teorica (si può partire da quelle delineate già nel *Manifesto* di Marx ed Engels, ma vanno analizzate molto bene le società est-europee, la Cina, il Vietnam, Cuba e altre ancora);

2. un socialismo davvero democratico non può non recuperare il significato del *comunismo primitivo* (quindi occorre dare alla cosiddetta «preistoria» un ruolo privilegiato, mettendola in relazione non solo con la nascita dello schiavismo e quindi delle cosiddette «civiltà», ma anche in relazione alla possibilità, sotto il socialismo democratico, di recuperare lo spirito del comunismo primitivo, ovviamente in forme e modi diversi, certamente sulla base di una diversa consapevolezza dello sviluppo storico);

3. il capitalismo non trova solo le sue radici storiche nel XVI sec., ma si situa in una linea di continuità che risale alle prime civiltà schiavistiche, le quali, in forza del concetto di proprietà privata, tolsero al comunismo primitivo le fondamenta su cui s'era sviluppato per migliaia di anni, praticamente in tutto il pianeta;

4. la rottura del XVI sec. è strettamente correlata alle vicende culturali che hanno caratterizzato l'area occidentale dell'Europa, la quale, nell'Alto Medioevo, col cattolicesimo-romano, si staccò dall'ortodossia greco-bizantina, e nel Basso Medioevo, col protestantesimo, si staccò dallo stesso cattolicesimo-romano, per dare origine alla formazione capitalistica, salvo le eccezioni controriformistiche, poi riassorbite nel corso dei secoli;

5. il capitalismo va studiato di concerto con la *riforma evangelica*, oltre che con lo sviluppo delle idee umanistiche e rinascimentali. L'unica cronologia che abbia senso è quella che pone un inizio alle cose e che delinea, per sommi capi, il loro svolgimento lineare (le guerre fanno parte di questo sviluppo), che è anzitutto di tipo socio-economico, quindi strettamente connesso alle rivoluzioni industriali e alle politiche di sfruttamento delle risorse umane e materiali; la cronologia ridiventa utile quando si pongono rotture (le rivoluzioni socialiste) nei confronti di questo processo lineare.

Come si può notare, occorrono ben altri impianti metodologici per affrontare la storia contemporanea. Una volta non si poteva fare il Novecento perché il sistema socialista mondiale, scaturito soprattutto dal secondo dopoguerra, appariva come un'anomalia insopportabile. Poi, con la caduta del muro di Berlino si è proposto lo studio di questo «secolo corto», visto come conferma di una superiorità ritenuta indiscutibile, quella appunto del capitalismo.

Da questo Novecento ora restano esclusi i paesi del Terzo mondo, che non riescono ancora ad avere una «storia propria» e che continuano a rappresentare i «limiti» dell'occidente invece che il superamento delle sue contraddizioni strutturali: purtroppo il Terzo mondo ancora non costituisce un'alternativa praticabile che l'occidente sia costretto a temere.

Sotto questo aspetto, se si vuole affrontare il Novecento con gli stessi criteri con cui si affronta un qualunque altro periodo storico, si rischierà di fare un'operazione didattica e culturale poco utile. Sarebbe meglio privilegiare una disciplina che trattasse espressamente ed estesamente l'*attualità*, nei suoi aspetti diciamo più «sensibili», più «eticamente motivati», nei cui confronti gli studenti si sentirebbero più coinvolti: ciò che peraltro non riescono a fare in alcun modo i media radiotelevisivi e cartacei, estranei a preoccupazioni di mediazione dei contenuti in riferimento a quel livello di problematizzazione che può avere una fascia d'età che va dai 12 ai 19 anni.

Nonostante che un affronto sistematico dell'attualità tornerebbe comodo a quanti non hanno intenzione di proseguire gli studi, purtroppo ancora oggi la scuola supplisce assai poco al fatto che l'informazione extrascolastica (mediatica) sui grandi temi dell'attua-

lità non è tarata per un target non adulto. P.es. la lettura di un qualunque quotidiano nazionale rischia di essere proibitiva, per tutta una serie di ragioni tecniche e formali, anche per uno studente liceale.

Se diamo per assodato che ciò che maggiormente può interessare un giovane sono i problemi del suo tempo, declinati nelle linee essenziali, come solo un docente è in grado di fare, quale volume migliore di quello di educazione civica poteva soddisfare queste esigenze? Non a caso molti manuali di religione cattolica delle Superiori rispecchiano in gran parte la medesima impostazione didattica di quei testi, diversificandosene ovviamente nell'interpretazione.

La storia serve o non serve?

A volte – quando si usano – è proprio dai testi di educazione civica che emerge il bisogno di fare «memoria» delle cose, di predisporsi a un'indagine di approfondimento. Ogni problema contemporaneo ha una propria radice storica, che nel nostro caso risale per l'appunto alla nascita di fenomeni ben determinati, come l'Umanesimo, il Rinascimento, la Riforma protestante, il sistema capitalistico, il colonialismo, la rivoluzione tecnico-scientifica, la rivoluzione francese, la nascita degli Stati e delle Nazioni, lo sviluppo della rappresentanza parlamentare, la separazione dei poteri legislativo, esecutivo e giudiziario, la nascita della giurisprudenza civile, commerciale, penale e via dicendo.

La storia, come disciplina, serve non solo a capire l'origine remota dei fenomeni del presente, ma anche a individuare le possibili soluzioni generali ai loro problemi, senza per questo che il docente si debba addentrare in questioni troppo tecniche o di natura politica, che certamente non gli competono. Compito essenziale della scuola infatti deve essere quello di far capire il presente nelle sue linee di fondo, dando del passato un quadro sufficientemente chiaro e sintetico.

Il presente può essere meglio compreso se si vanno a ricercare nel passato le motivazioni storiche del suo esistere, ma questo non significa che il passato possa offrire le soluzioni ai nostri problemi. La libertà dell'uomo deve giocarsi nelle contraddizioni del pre-

sente e la scuola può soltanto educare alla «cittadinanza» come forma responsabile dell'agire. La storia dunque andrebbe fatta a partire dal presente, che è l'unica realtà veramente esistente, volgendo il proprio sguardo al passato per cercare insegnamenti o ispirazioni.

Purtroppo nella scuola la storia viene spesso studiata come una cosa che appartiene unicamente al passato: noi rendiamo morto un tempo vivo come il presente e ci meravigliamo che lo studente non consideri vivo un tempo morto come il passato.

La stessa scuola appare più viva quando fa «progetti» col territorio che non quando si caratterizza come «lezione frontale», la quale lezione infatti si autoregolamenta per far studiare non tanto sui «problemi» quanto semplicemente sul «manuale», che contiene già le risposte a tutte le domande. Lo studio sui libri è aprioristico *par excellence*, per cui non può mai essere una conseguenza dei problemi che si devono affrontare. Si studia non su eventi in movimento, ma su eventi statici, predefiniti, il cui significato è un già dato, un elemento acquisito che va solo memorizzato, a meno che un docente non preferisca la «lezione laboratoriale», in cui si parte da una semplice domanda, destinata a complicarsi strada facendo, e finché non s'è trovata una risposta sufficientemente adeguata, utilizzando la strumentazione più varia, non si va avanti, proprio perché al centro dell'attività didattica vi è solo una parola: la *ricerca*.

A scuola bisogna imparare *l'evoluzione dinamica dell'acquisito*, che non può essere dato per scontato, meno che mai per la mente di un alunno in via di formazione, che ha bisogno di costruirsi le coordinate spazio-tempo del proprio presente. «Dinamica» perché la suddetta evoluzione non può essere una semplice catena di fatti legati in maniera necessaria, come se ad ogni causa potesse corrispondere soltanto un determinato effetto. Scrive, a questo proposito, Mario Pinotti: «dalle conoscenze già organizzate [si dovrebbe passare] al cammino che le informazioni devono percorrere prima di venir dotate di senso. Il racconto storico cede il passo ai *criteri storiografici* da cui scaturisce la narrazione» (in *Il laboratorio e la sua polisemia*, art. trovato nel sito www.israt.it).

Affrontare i fatti come se essi non fossero il frutto di scelte difficili, compiute di fronte a determinati problemi, non serve a nul-

la. Lo studente non riesce ad apprendere la necessità di operare delle scelte decisive, strategiche, per loro natura rischiose, spesso sofferte e sempre tipiche della libertà umana.

Quando noi docenti diciamo che lo studio del passato ha senso solo nella misura in cui può servire a far vivere meglio il presente, non abbiamo intenzione di formulare una sorta di «espressione statica», dando cioè per scontato che l'attuale configurazione del mondo contemporaneo sia un «dato di fatto». Ogni presente ha in sé delle contraddizioni che vanno risolte in maniera progressiva. Il passato va studiato nella misura in cui aiuta a comprendere e risolvere queste contraddizioni. Studiare il passato in maniera evolutiva, come una successione temporale di fatti che si cerca di tenere insieme secondo uno schema di causa ed effetto, semplificato al massimo, non aiuta a migliorare le cose, a far sentire «protagonisti» i nostri allievi. Anche perché in tal modo si dà per scontato che il senso ultimo del passato risieda nel presente, in forza del fatto che il presente è visibile, contemporaneo all'uomo, in grado di guardare dall'alto ciò che lo ha preceduto.

Il significato del passato non sta nel presente, altrimenti si sarebbe costretti a ipotecare il futuro. Il presente deve limitarsi a cercare nel passato quelle indicazioni che possono aiutare l'uomo a vivere meglio il suo tempo. Avere un passato significa avere un aiuto in più, sempre che questo passato non venga vissuto come un potere vincolante, come una sorta di forca caudina per il presente. L'uomo deve essere libero di fare le sue scelte: il passato ha senso se lo aiuta in questo compito.

Può avere un senso una «storia cronologica» non tanto quando, seguendo una sequenza lineare del tempo, si è convinti che il nostro presente, appunto perché a noi contemporaneo, sia capace di includere nel proprio scibile il meglio di tutte le epoche precedenti; ma semplicemente quando i problemi del presente interpellano il passato, al fine di individuare i momenti salienti in cui sono avvenute delle svolte storiche, delle transizioni decisive verso soluzioni inedite.

Studiare il passato ha senso quando serve per capire il presente; se questo non è vero, è meglio studiare solo il presente, come generalmente fa la politica, che spesso però è priva di cultura. Lo

studio della storia è lo studio delle *origini culturali* del nostro tempo presente: le coordinate della politica, dell'economia, dell'organizzazione sociale, amministrativa, di un paese sono sempre di tipo culturale, e riguardano decisioni esistenziali, scelte valoriali, in cui indubbiamente anche gli aspetti religiosi hanno giocato e a volte giocano ancora un ruolo rilevante.

Dunque la storia non serve a niente se non ci indica un sistema di vita per il presente. Rischia di essere pura erudizione e, come tale, di andar bene solo per i cattedratici, non per la gente comune, che ha invece bisogno di proposte concrete, che non sono un di meno rispetto alle speculazioni astratte, ma semmai un di più, avendo l'onere della verifica pratica,

Si badi tuttavia: la concretezza, per la quale la «storia contemporanea» può fruire di maggiori agevolazioni, non rende quest'ultima, di per sé, più importante di tutte le altre storie. Non è detto infatti che nella storia contemporanea si abbiano più probabilità di trovare un sistema di vita a misura d'uomo e conforme a leggi di natura. Anzi guardando le cose dappresso, parrebbe proprio il contrario, e cioè che il mondo contemporaneo, dominato dal capitalismo americano, nipponico ed euroccidentale (cui oggi si sta aggiungendo quello cinese, russo, indiano e del sud-est asiatico), è lontanissimo dall'aiutarci a trovare un'adeguata soluzione ai nostri problemi di sopravvivenza.

Sotto questo aspetto tutta la storia può essere utile, anche quella degli uomini primitivi, anzi questa forse più di ogni altra. Noi non possiamo recuperare nulla di tutto quanto s'è formato e sviluppato prima della nascita delle cosiddette «civiltà», utilizzando gli stessi strumenti che l'odierna civiltà ci offre. Per poterlo fare noi dobbiamo uscire non solo dal «concetto» di civiltà, ma anche dalla sua stessa modalità di vita, dalla sua «prassi».

Uscire dalla «prassi» della civiltà implica già un rifiuto della separazione consolidata tra lavoro manuale e lavoro intellettuale. Non si può uscire dalla civiltà in maniera «intellettuale», limitandosi a *criticarla*. Se ne può uscire solo ponendo delle alternative concrete, praticabili, al suo modo di essere. Queste alternative devono essere *razionali*, *conformi a leggi di natura*, *universalmente valide*, cioè

alla portata di tutti.

La prima regola fondamentale per uscire dalla civiltà è quella di ridurre al minimo la dipendenza da fattori artificiali che condizionano la nostra riproducibilità. L'uomo e la donna sono esseri di natura: la loro esistenza dovrebbe essere unicamente legata ai processi di sviluppo della natura. Se la natura viene ostacolata nei suoi processi riproduttivi da quanto di artificiale gli uomini pongono fra loro e la stessa natura, non si supererà mai il concetto e la prassi di civiltà.

Lo sviluppo della tecnologia, in tal senso, deve essere compatibile coi processi riproduttivi della natura. Purtroppo oggi l'influenza del concetto di civiltà sull'intero pianeta è così grande che pare impossibile ritagliarsi uno spazio in cui poter sperimentare in maniera autonoma un'alternativa sociale e naturale.

Tutte le civiltà della storia hanno posto le proprie fondamenta su aspetti antisociali e innaturali, la cui essenza artificiale risulta assolutamente preponderante nel sistema di vita, nelle relazioni sociali e nei rapporti tra uomo e natura. Non dobbiamo infatti pensare che il concetto di «macchinismo» sia applicabile solo alla rivoluzione industriale del sistema capitalistico. «Macchinismo» in senso traslato o figurato è un concetto che si applica là dove esiste un rapporto di sfruttamento unilaterale dell'uomo sull'uomo e dell'uomo sulla natura.

Persino là dove s'impone il semplice concetto di «forza fisica» (come p.es. nei rapporti tra uomo e donna), lì si può costatare la presenza di qualcosa di artificiale, di non naturale.

È vero, le prime civiltà non hanno conosciuto l'industrializzazione, come la conosciamo oggi, però hanno sperimentato molte rivoluzioni nell'uso dei metalli e nell'uso della pietra per costruzioni imponenti, attraverso le quali far valere un rapporto di subordinazione tra gli uomini e tra questi e la natura.

Gli effetti devastanti di queste civiltà sono visibili nelle progressive desertificazioni del pianeta. Quanto più si sviluppano le civiltà, tanto più viene devastata non solo la natura umana, ma anche la natura in generale, spesso in maniera irreversibile, al punto che costruzione e distruzione sembrano marciare in parallelo, finché non

resta che desolazione.

Come difendersi dalle civiltà che, vivendo rapporti antagonistici al proprio interno, inevitabilmente sono costrette a scaricare il peso delle loro contraddizioni all'esterno, saccheggiando risorse umane e naturali ovunque esse siano? Qui è evidente che non basta pensare di potersi ritagliare uno spazio vitale in cui esercitare le proprie esperienze alternative. Occorre anche elaborare dei meccanismi concreti di autodifesa, che impediscano alle civiltà di prevaricare impunemente.

Il vero peccato originale dell'umanità è stata la pretesa di poter decidere il proprio destino indipendentemente dalle esigenze e dalle leggi della natura. Forse è per questo motivo che tutti i tentativi a favore dei princìpi di umanità, che nella storia sono stati compiuti, una volta affermati sono stati negati subito dopo. È come se la storia si fosse incaricata di dimostrare che dopo la fine del comunismo primitivo non è più possibile un'altra esperienza di libertà.

I limiti strutturali dell'insegnamento

La «specificità» del soggetto in via di formazione (che non è certo un «vaso da riempire»), la «diversificazione degli stili cognitivi» (che inevitabilmente vanno messi in rapporto all'età degli alunni, al loro *background* socio-culturale di provenienza, alla loro capacità intellettuale di rielaborare personalmente i contenuti) e i «nuclei fondanti della disciplina» (cosa che implica inevitabilmente una riduzione quantitativa dei contenuti a vantaggio di una focalizzazione degli avvenimenti storici più rilevanti o comunque di una sintetica riformulazione concettuale di interi periodi storici, che prescinda in toto dalla descrizione dei singoli avvenimenti), oggi sono argomenti ineludibili, che ci costringono ad attrezzarci a livello di psicologia cognitiva e comunicativa, di psicopedagogia, di strategia dell'apprendimento ecc.: tutte cose che un docente non apprende certo all'Università ma solo dopo un lungo tirocinio svolto in aula, in maniera del tutto autonoma, col criterio molto empirico detto «prove ed errori», senza cioè il supporto di una documentazione *ad hoc*, di frequenti aggiornamenti seminariali, di presenze tutoriali in grado di valutare

un percorso didattico, di gruppi di lavoro periodici in cui confrontare il proprio vissuto scolastico.

Sono anni, diciamo dalla fine degli anni Settanta, che il Ministero della P.I. ha stipulato col proprio corpo docente un patto non scritto, che rispecchia, se vogliamo, una sfiducia di fondo nelle capacità formative della scuola statale nazionale: «È vero che vi do uno stipendio molto basso, ma in cambio non vi chiedo nulla». A questo patto, negli ultimissimi anni, se ne è aggiunto un altro, ancora più desolante, frutto di tentativi abortiti di riforma generale della scuola: «Qualunque cosa ti chiedo di fare, considerala soltanto in via teorica», che tradotta in italiano vuol dire: «Aiutami a salvare le apparenze di fronte a chi, nell'ambito dei paesi avanzati, considera il nostro sistema scolastico molto scadente».

La scuola da tempo resta inghiottita in quel girone infernale chiamato «assistenzialismo», in cui il 90% del bilancio ministeriale è riservato agli stipendi del personale docente e impiegatizio, in cui inoltre si cerca di ritardare il più possibile l'ingresso dei giovani nel mondo del lavoro, in cui infine si offre loro una preparazione così approssimativa che la vera formazione, quella spendibile sul mercato, viene praticamente impartita, a pagamento, solo dopo essere usciti dalla scuola.

L'adozione obbligatoria dei libri di testo

L'impostazione dei manuali di storia, che sostanzialmente è di tipo enciclopedico, in cui ogni argomento è già compiutamente svolto, nelle sue linee essenziali, risulta quanto mai sfavorevole all'idea di poter fare in classe un qualunque lavoro di «ricerca storica» (sotto questo aspetto si trovano meglio i maestri delle scuole elementari).

I manuali di storia, pur essendo notevolmente migliorati negli apparati iconici, cartografici, didattici, raramente riescono a proporre temi su cui riflettere, ovvero una serie di domande aperte che attendono di trovare, grazie a un lavoro di ricerca, una qualche risposta; non ci sono piste di lavoro su cui fare indagini, strumenti da analizzare (p.es. le fonti originali di un'epoca sono a discrezione del-

l'autore del manuale) per esercitarsi nell'interpretazione storiografica (salvo acquistare ulteriori e più specifici «quaderni di laboratorio»).

Generalmente detti manuali offrono soltanto svolgimenti in sé conclusi, incatenati da una ferrea logica di cause ed effetti, la cui interpretazione è sempre univoca, senza se e senza ma. Il manuale non appare come uno strumento tra altri, ma come una sorta di «bibbia», le cui tesi hanno dovuto subire un iter processuale non molto diverso da quello che appare, con tanto di *imprimatur* esplicito, nei manuali di religione cattolica. L'autore è come una sorta di «Mosè» che deve traghettare lo studente dall'ignoranza alla conoscenza e, in questo compito, il ruolo del docente non va oltre quello del luogotenente.

All'interno di tale impostazione didattica non c'è tempo per mettere a confronto strumenti diversi, non c'è modo per costruirsi, in itinere, un proprio «manuale», meno che mai partendo da situazioni storiche locali; è inoltre da escludere a priori l'idea che, dopo aver pagato a caro prezzo un determinato manuale, gli alunni possano non considerarlo come il loro principale strumento di apprendimento della storia.

Il che, se ci pensiamo (ma preferiamo non farlo), è davvero assurdo, in quanto la stragrande maggioranza dei ragazzi oggi è in grado di disporre di cd enciclopedici e di navigare in rete, per cercare tutte le informazioni che vuole. Il libro di testo è ormai diventato uno strumento non solo del tutto inutile, ma anche terribilmente controproducente, sommamente anti-pedagogico.

Nessuno autore di testo infatti parte mai dal vissuto dei ragazzi, neppure in astratto o simulando dei casi (p.es. parlando di una qualunque guerra bisognerebbe partire dai conflitti interni a una classe); questo è un lavoro che deve fare il docente, il quale però deve anche fare la fatica di trovare le giuste mediazioni tra un manuale che non ha prodotto lui e le capacità ricettive e metaboliche di chi gli sta di fronte. La fatica è doppia, anzi tripla, poiché gli autori dei due manuali, di storia e di italiano (antologia), non pensano mai di integrare le due discipline, fornendo p.es. ai fatti storici una documentazione culturale dell'epoca (qualcosina, in tal senso, si vede

soltanto nell'ultimo anno delle medie). Italiano, storia e geografia viaggiano su binari completamente separati, e anche storia e filosofia alle Superiori non sono certo allineate.

A questo punto sarebbe quasi meglio non adottare alcun libro di testo, ma limitarsi a partire dal vissuto dei ragazzi e sulla base di questo costruire vari percorsi storici, che devono necessariamente lasciarsi stimolare anche dal contesto locale, dal territorio comunale o provinciale in cui la classe vive. Scrive Laurana Lajolo, in *I giovani e il senso del tempo. La storia del '900 a scuola*: «L'approccio allo studio della storia dovrebbe partire dal vissuto dei soggetti della formazione, gli studenti, dalle domande sul presente per risalire al contesto storico passato» (art. trovato nel sito www.israt.it).

Bisogna partire non solo dal *basso* ma anche dal *concreto*, recuperando un *vissuto* e la sua *memoria*, procedendo insomma *dal presente al passato*, *dal vicino al lontano*. L'approccio testuale che offre il manuale è inevitabilmente astratto e intellettualistico, non solo perché non ha alcun riferimento alla realtà degli studenti, ma anche perché offre un sapere precostituito, che va semplicemente memorizzato e ripetuto, previa semplificazione da parte del docente.

Si pensi p.es. all'enorme importanza che può avere per uno studente di una piccola località rurale, la valorizzazione di esperienze come quelle della canapa, della tessitura, del riciclo dei materiali usati e in genere delle tradizioni del mondo contadino: tutte cose che andrebbero affrontate con ricerche specifiche e che assai difficilmente troverebbero supporti adeguati negli attuali manuali di storia (forse un piccolo aiuto si potrebbe trovare in quelli di educazione tecnica).

DIDATTICA DELLA STORIA

«J have a dream», quello di progettare con qualche docente di storia o qualche storico di professione l'impostazione di una didattica di questa disciplina che prescinda nelle sue linee essenziali dai vari ordini e gradi di scuole. Cioè il sogno è quello di dipanare un filo comune trasversale, da utilizzare in chiave metodologica.

Il problema da risolvere non è più quello di trovare strategie adeguate per studiare un manuale prefatto, ma quello di come far capire concretamente l'importanza di una *ricerca storica*, suscitandone la motivazione nei ragazzi, che poi è la sola a garantire una memoria a lungo termine. «L'apprendere è un processo attivo, che richiede l'attività di elaborazione e di costruzione delle conoscenze del soggetto che apprende»; ecco perché bisogna lavorare anche sulle «procedure metodologiche di ricostruzione delle realtà del passato», così scrive Hilda Girardet in *Aspetti cognitivi della didattica di laboratorio* (art. trovato in www.israt.it).

E la risoluzione di questo problema non dovrebbe riguardare il singolo insegnante ma l'insieme dei docenti di una classe, capaci di dare al suddetto problema un'impostazione storica condivisa, che faccia da *leit-motiv* alle diverse forme dell'indagine disciplinare.

Forse un giorno, quando ogni disciplina saprà garantire una propria impostazione storica, cioè saprà rendere culturalmente ragione del proprio esistere in ogni momento del proprio svolgimento, la «storia», come materia a se stante, non esisterà più. Avremo finalmente trovato una calamita per la ricomposizione del sapere. E forse quel giorno non esisteranno neppure le «discipline», oggi tenute rigorosamente separate le une dalle altre.

In tal senso oggi la didattica andrebbe superata in almeno tre direzioni:

- la netta divisione tra scienze umane e scienze esatte;
- l'impostazione cronologica delle scienze umane;
- l'impostazione astratta delle scienze esatte.

Per rendere edotti gli studenti circa gli avvenimenti del loro

tempo sarebbe sufficiente creare un insegnamento di «Argomenti di attualità», impostato in chiave etica, sociale e culturale. O forse sarebbe meglio chiedere ad ogni docente di fare della propria disciplina un'occasione per comprendere la modernità.

Ripensamenti semantici nella lettura dei fatti storici

In qualunque testo scolastico di storia, di qualunque tendenza esso sia, vi sono sempre alcuni presupposti metodologici ritenuti irrinunciabili, che indicano in un certo senso il carattere apologetico dell'informazione trasmessa nella scuola di stato attraverso una delle sue discipline più significative, appunto la *storia*.

Tali presupposti provengono direttamente dal senso di appartenenza geo-politica all'Europa occidentale da parte degli autori dei libri di testo, i quali, generalmente, danno per scontata l'idea secondo cui la civiltà di questa parte del mondo sia la migliore in assoluto, superiore anche a quella degli Stati Uniti, la cui grandezza viene misurata più in termini *quantitativi*, relativamente al progresso tecnico-scientifico, militare e nell'organizzazione dell'attività commerciale e industriale, che non in termini *qualitativi* (le tradizioni culturali, religiose e politiche), in cui l'Europa occidentale eccelle da almeno duemila anni.

Sulla base di questi presupposti si fonda l'idea di «scienza» o di «oggettività», come se nell'arco della propria vita uno storico non ne vedesse così tante da dover escludere a priori l'esistenza di qualcosa di incontrovertibile o di inconfutabile! Come se uno storico non sapesse quanto le interpretazioni siano condizionate dalla politica, dalle ideologie dominanti (esplicite o implicite), dalle forme di civilizzazione e, sul piano soggettivo, anche dalle proprie storie personali!

E se questo vale, in maniera evidente, per le scienze umane, non vale forse anche per quelle «esatte»? Su asserzioni cosiddette «scientifiche», del tipo: «la matematica non è un'opinione», ci sarebbe da discutere all'infinito, essendo ben noto che enunciati assolutamente inconfutabili sono poverissimi di contenuto dialettico o anche semplicemente informativo, e che la nostra «matematica» non

è l'unica possibile (i cinesi p.es. usavano la numerazione binaria quando da noi non si sapeva neppure cosa fosse, e i Maya conoscevano la numerazione a base 20 che permetteva loro di fare calcoli molto più complessi di quelli che facevamo noi nel loro stesso periodo, per non parlare dei Sumeri, che ne usavano una a base 60, alla base della nostra attuale misurazione del tempo, degli angoli ecc.).

Gli autori dei manuali scolastici di storia possono essere di ideologia liberal-borghese (crociana-gentiliana), di ideologia socialista (generalmente gramsciana) o, in casi più rari, di ideologia cattolica, ma queste differenze non incidono minimamente sulle scelte di fondo (ontologiche) operate in materia di impianto metodologico generale.

Una constatazione del genere può forse apparire presuntuosa nella sua astratta generalizzazione, eppure essa emerge con sempre maggior insistenza proprio dallo sviluppo di un fenomeno ritenuto ormai incontrovertibile: il *globalismo*, in nome del quale è diventato legittimo chiedersi se possa essere considerata congrua (sul piano didattico-culturale) una visione unilaterale, in quanto geopoliticamente determinata, dei fenomeni storici.

I fatti dimostrano che le ideologie sottese (in maniera più o meno esplicita) all'elaborazione dei manuali scolastici di storia possono prescindere da molte cose, possono anche essere in competizione tra loro, ma su un aspetto di vitale importanza esiste sempre un'ampia convergenza di vedute, al punto che *il senso di appartenenza geopolitica all'Europa occidentale*, in particolare alle culture liberal-borghesi (ivi incluse quelle cattoliche e, in misura minore in Italia, quelle protestanti) o a quelle socialiste-riformiste (che proprio nei testi di storia risultano prevalenti), appare come una sorta di dogma in cui credere per fede.

Si può rilevare questo anche dal fatto che in genere nessuno storico avverte mai l'esigenza di precisare che la sua interpretazione parte da tale assioma, o comunque di chiarire preventivamente i *limiti epistemologici* entro cui si muove la propria interpretazione dei fenomeni storici del passato e del presente.

Qui in sostanza si vuole sostenere la tesi che, per garantire un minimo di obiettività nei giudizi storiografici, la scelta di un'i-

deologia in luogo di un'altra, oggi, a differenza, diciamo, di una trentina d'anni fa, risulta del tutto irrilevante, in quanto agli autori dei manuali di storia pare sufficiente far dipendere la verità dei propri enunciati da una preliminare scelta di campo «geografica», quella dell'Europa occidentale (di cui gli Usa sono soltanto una propaggine), da cui tutto il resto proviene in maniera logica, come una sorta di sillogismo aristotelico.

Si è ormai arrivati a un punto tale di superficialità nell'organizzazione dei contenuti, che ciò che va rimesso in discussione è proprio il rapporto tra *ideologia in senso lato* e *occidente in senso proprio*, che va oltre le differenze interne alle medesime ideologie. Questo per dire che anche l'ideologia marxista, o meglio gramsciana, che pur ha dimostrato d'essere teoricamente superiore a quella borghese, nonostante i fallimenti pratici del «socialismo reale», ha dei difetti intrinseci dovuti proprio al fatto che gli storici di questa corrente considerano assodata la loro appartenenza ideale, specie dopo il crollo del muro di Berlino, all'area occidentale dell'Europa e, indirettamente, degli Stati Uniti, caratterizzati entrambi, soprattutto quest'ultimi, che meno hanno dovuto lottare contro le resistenze del mondo cattolico, da uno sviluppo progressivo dell'ideologia borghese-calvinista, nata nell'Europa del XVI secolo, quell'ideologia che ha portato nel Novecento alle due guerre mondiali e che ha trovato un freno significativo nell'istituzione post-bellica del «Welfare State».

I limiti metodologici fondamentali che rendono tutti uguali e quindi poco utili, ai fini dell'obiettività del giudizio, i manuali scolastici di storia, sono sostanzialmente frutto di un postulato che andrebbe quanto meno rimesso in discussione, quello per cui si crede che esista una linea evolutiva che va dalla preistoria alla storia, una linea che si estrinseca materialmente secondo un percorso cronologico dei fatti, che trova nell'occidente capitalistico il suo *point d'honneur*.

Tale linea evolutiva, progressiva, si basa su alcuni fattori fondamentali di «sviluppo»:

- *sviluppo tecnologico e scientifico*: la miglior scienza e tecnica - questa la tesi che si sostiene - è quella che permette un rappor-

to di dominio sulla natura (non è l'uomo che appartiene alla natura ma il contrario);

- *sviluppo dell'urbanizzazione e dei mercati*: ogni forma di comunità basata sull'autoconsumo, sul valore d'uso, sul baratto, sulla vendita del surplus, in una parola su un ruralismo non-borghese, viene considerata sottosviluppata; il che porta a giustificare, da parte degli storici, il colonialismo e l'imperialismo, che possono andare dalle classiche crociate medievali alle forme di «aiuto economico» al Terzo mondo per farlo diventare «come noi», o comunque a considerare come inevitabili le guerre di conquista o la necessità che i mercati mondiali vengano dominati dall'occidente;

- *sviluppo della produzione industriale*: non solo l'artigianato viene considerato sempre inferiore all'industria (specie quella di massa, in cui tutta la creatività umana sta nel costruire macchine che si sostituiscono quasi del tutto all'abilità umana), ma si tende anche a privilegiare la separazione tra agricoltura e artigianato, considerando prioritaria, specie nel basso Medioevo, la specializzazione dei mezzi tecnici e delle mansioni lavorative;

- *sviluppo della produzione culturale*: i valori più significativi di una civiltà vengono ritenuti quelli basati soprattutto sul commercio, sulla scrittura, sul militarismo e in generale sulla supremazia del maschio, quindi tutti valori appartenenti a una determinata categoria di ceti, classi o individui, salvo fare concessioni di circostanza all'ambientalismo e al femminismo.

Posto questo, le differenze, se e quando esistono, tra uno schieramento ideologico e l'altro, risultano del tutto secondarie o formali, come p.es. si evidenzia tra le seguenti:

- nello sviluppo della produzione culturale, gli autori cattolici o protestanti (che poi, di fatto, rientrano nella contrapposizione ideologica tra liberismo e gramscismo) mettono in rilievo l'evoluzione positiva dalle religioni primitive (animismo-totemismo) alle religioni monoteiste, senza però specificare che proprio quest'ultime sono state più facilmente strumentalizzate dalle esigenze di dominio mondiale;

- nello sviluppo della produzione industriale, gli autori di sinistra mettono in risalto le lotte operaie-contadine e, i più radicali

(sempre meno in verità), l'esigenza di una socializzazione dei mezzi produttivi; e così via.

Qui si vuole ribadire, se ce ne fosse ancora bisogno, che all'origine di questo incredibile appiattimento culturale sta proprio il primato concesso acriticamente al *valore di scambio* su quello *d'uso*, e non solo il primato concesso alla *proprietà* sul *lavoro*. Il socialismo non è più un'alternativa al liberismo non tanto perché ha smesso di contrapporre *lavoro* a *proprietà*, quanto perché ha sempre visto il *lavoro* all'interno del *valore di scambio*.

Sulla base di questi assiomi si è elaborato il concetto di *civiltà*, e ovviamente nessuno mette in discussione che quella più avanzata della storia sia quella *occidentale* (europea e statunitense); il Giappone non avrebbe fatto altro che copiare la civiltà americana, trapiantandola su un tessuto culturale semi-feudale, come d'altra parte la Cina sta impiantando il capitalismo in un paese agricolo dominato politicamente da un socialismo autoritario. Gli stessi paesi a cultura islamica non sono che paesi feudali nella sovrastruttura e capitalisti o soggetti a neocolonialismo capitalista nella sfera strutturale della produzione. I paesi ex-comunisti (specie quelli est - europei) non sarebbero che paesi neo-democratici, in quanto sul piano economico si sono finalmente aperti al mercato capitalistico. E così via.

Questa impostazione di metodo è così evidente che viene spontaneo darla per scontata in tutti i manuali di storia, anche se ovviamente solo pochi sono stati da noi adottati o esaminati: ovunque infatti si tende a mettere in risalto quelle civiltà che con più decisione sono uscite dalla preistoria, quindi quelle che hanno sviluppato meglio l'organizzazione urbana e schiavistica, e che in definitiva assomigliano di più a quella capitalistica.

Ancora oggi nei manuali scolastici di storia si pone una netta differenza tra «storia» e «preistoria», senza mai precisare che i fenomeni che hanno determinato quella differenza: scrittura, urbanizzazione, metallurgia, commercializzazione degli scambi ecc., sono tutti strettamente correlati alla nascita dello schiavismo. Il che significa che non ha storicamente alcun senso apprezzarli positivamente separando concettualmente l'analisi di quelle forme sociali e tecnologiche dallo scopo per cui erano nate e che ne legittimava l'ulteriore

sviluppo.

Ma c'è di peggio. Tutti i manuali tendono a privilegiare le civiltà commerciali basate sullo *schiavismo* rispetto a quelle agricole basate sul *servaggio*, allo scopo di sostenere la validità di alcuni fondamentali postulati, che indirettamente risultano funzionali alla legittimazione della modernità borghese, quali ad es. quelli relativi alla superiorità della città sulla campagna, del mercato sull'autoconsumo, del borghese sul contadino e sull'operaio (cioè del proprietario sul nullatenente), del lavoro intellettuale su quello manuale (cioè della scrittura sulla trasmissione orale del sapere), dell'artigiano specializzato sul contadino-artigiano, dell'agricoltore sull'allevatore, del sedentario sul nomade, del bellicoso sul pacifico, dell'occidentale cristiano (una volta si sarebbe aggiunto di «razza bianca») su tutti gli altri credenti, e in generale dell'uomo sulla donna e della storia sulla natura.

Facciamo ancora un esempio. Quando si parla di migrazioni dei popoli indoeuropei (specie quella dei Dori) gli storici non sostengono mai ch'esse posero un freno allo sviluppo indiscriminato dello schiavismo o che riorganizzarono questo sistema su basi più primitive, ma non per questo più antidemocratiche. Spesso gli storici sono soliti definire questi periodi come «oscuri» o «bui» semplicemente perché giudicano l'organizzazione socioculturale e politica sulla base dei parametri della civiltà precedente, che, se era «commerciale» e «stanziale», sicuramente era superiore. Cioè non si prende mai l'organizzazione comunitaria primitiva come un modello di rapporto equilibrato tra esseri umani e tra questi e la natura.

A tutto ciò gli autori di sinistra aggiungono che va considerato necessario non solo il passaggio dalla preistoria alla storia (al fine di superare i limiti delle comunità basate sull'autoconsumo), ma anche il passaggio dal capitalismo al socialismo democratico, sebbene questa tesi oggi, dopo il crollo del «socialismo amministrato», stia diventando piuttosto rara, in quanto si tende a sostituirla con la cosiddetta ideologia dell'economia mista o «terza via», in cui vige una sorta di influenza reciproca tra sfera pubblica e privata; e qui, mentre sul versante degli autori di sinistra si vorrebbe una sfera pubblica (statale) più importante di quella privata (il che contrasta con le

tendenze di fatto dell'economia borghese), su quello degli autori borghesi si vuole invece un pubblico che faccia da mero supporto al privato.

Ciò che nessun autore riesce a comprendere (ma in questa incomprensione possono celarsi motivazioni extra-culturali, come p.es. l'esigenza di dover collocare il libro di testo in un determinato mercato editoriale) è che nel rapporto tra *comunità primitiva* e *civiltà storica*, quella che più si avvicina al *senso di umanità dell'essere umano* non è la seconda ma la prima, e che quindi quanto più le civiltà tendono a svilupparsi, tanto più si allontanano dalla dimensione dell'*umanizzazione*, per quanto la resistenza ai conflitti di classe non lasci impregiudicata la possibilità di un ritorno alle origini.

Nessun autore sostiene che per ripristinare il concetto di *umanità* sia necessario «uscire» dal concetto di *civiltà*, così come esso s'è venuto configurando già nel passaggio dal comunismo primitivo alle prime formazioni schiavistiche, e come poi è andato sviluppandosi fino alle civiltà più recenti, che in un certo senso sono una variante dello schiavismo: il *capitalismo* è uno schiavismo, sotto la parvenza della democrazia, gestito dall'*economia privata*, quindi con esigenze di sfruttamento coloniale di paesi terzi; il *socialismo amministrato* è uno schiavismo gestito in maniera palesemente autoritaria dalla *politica*, quindi con esigenze di sottomissione a un'ideologia di stato.

Ovviamente con questo non si vuole sostenere che una rappresentazione *tematica* e non cronologica della storia potrebbe meglio garantire l'obiettività dell'interpretazione. È fuor di dubbio che una rappresentazione tematica aiuterebbe a focalizzare meglio le caratteristiche salienti di una civiltà, ovvero di una formazione sociale, perché in fondo è di questo che si tratta, e in tal senso il contributo del socialismo scientifico non va sottovalutato, in quanto è l'unica metodologia che ci permette di chiarire, sul piano economico - sociale, le differenze di sostanza tra una civiltà e l'altra.

Tuttavia lo storico non può basarsi unicamente sugli aspetti socio-economici: ha bisogno di trattare con pari dignità anche quelli *culturali* e *politici*. Ecco perché in una visione tematica o, se si preferisce, olistica, integrata, strutturata, organicista della storia, ogni

aspetto dovrebbe essere preso in esame e messo in rapporto trasversale rispetto a tutte le principali formazioni sociali della storia.

Solo che per arrivare a un'interpretazione sufficientemente obiettiva[4], occorre qualcosa che alla storiografia occidentale manca del tutto: *il confronto con le istanze di identità umana*.

Oggi non sappiamo neppure decifrare l'*umano*. Dopo seimila anni di storia delle civiltà abbiamo creato un essere umano quasi totalmente incivile, una sorta di barbaro che di civile ha solo le apparenze. Possiamo pertanto lavorare solo sui «fantasmi», cioè su quanto le civiltà ci offrono, tenendo ben presente, alla nostra indagine, che in tutte le civiltà esiste una divaricazione netta tra quanto affermato in sede teorica e quanto vissuto praticamente. Tale dicotomia tende ad accentuarsi col progredire delle civiltà e ha avuto una netta *escalation* a partire dal tradimento degli ideali del cristianesimo primitivo. Questo perché tutte le civiltà, nessuna esclusa, ha avuto bisogno, al suo nascere, di apparire più democratica rispetto al passato che stava per negare, proprio per poter vivere con legittimazione il contrario di quanto andava predicando, ne fosse o meno consapevole.

In sintesi, che cosa vuol dire «obiettività storica»? Semplicemente calarsi nel tempo. Il che però può essere fatto solo se ci si mette dalla parte degli interessi del popolo e di non qualche classe sociale particolare. E questo è estremamente difficile. Oggi ad es. si fa molta propaganda sugli orrori compiuti dai comunisti est-europei, però si dimentica di aggiungere che in quel settantennio di «socialismo reale» la controparte dei comunisti, e cioè la borghesia legata al capitalismo, era non meno spietata. Oggi detestiamo profondamente lo stalinismo, ma può forse essere considerato peggiore del nazismo solo perché la sua ideologia era comunista? Questo significa avere dei pregiudizi.

Uno storico dovrebbe preoccuparsi di verificare due cose, nel mentre cerca di capire i fatti, perché sarà su queste cose che si

---

4 Diciamo «sufficientemente» con la consapevolezza che la storia di cui trattiamo è quasi sempre la storia dei «vincitori», padroni di quei mezzi che hanno permesso loro di trasmettere ai posteri una determinata rappresentazione di se stessi.

svolgerà il dibattito in classe tra il docente e i propri studenti:

- quali condizionamenti spazio-temporali possono aver indotto un dato fenomeno a manifestarsi in una data maniera, ovvero quali alternative potevano esserci alla soluzione che storicamente, ad un certo punto, si scelse? Lo storico non deve chiedersi il «perché», in ultima istanza, si preferì una soluzione piuttosto che un'altra (una risposta, in questo senso, non la troverà mai); deve limitarsi semplicemente a registrare il «come» ciò avvenne, aggiungendo, alla fine della spiegazione storica, l'ipotesi di un'alternativa che si sarebbe potuta seguire, naturalmente sempre sulla base dei fatti. Lo storico non deve «inventarsi» le alternative col senno del poi, ma deve saperle cogliere nel dibattito del tempo, quello pubblico, ufficiale, quello delle posizioni dialettiche che si fronteggiavano a viso aperto (che è poi quello stesso dibattito che, in seguito, la posizione risultata vincente spesso cerca di manipolare secondo i suoi propri interessi);

- quali differenze esistevano tra ideologia e prassi, in riferimento alle posizioni politiche contrapposte, che ad un certo punto, da paritetiche che erano, sono risultate una «egemonica» o maggioritaria e l'altra di «opposizione» o minoritaria? Lo storico cioè dovrebbe sempre chiedersi:

a) la prassi era conforme all'ideologia?
b) la prassi era accettabile nonostante l'ideologia?
c) l'ideologia era accettabile nonostante la prassi?

«Accettabile» naturalmente dal punto di vista democratico, umanistico...

L'impostazione lineare-diacronica dei manuali

Che cos'è precisamente un'impostazione didattica di tipo lineare-diacronica o cronologica, così consueta nei manuali scolastici di storia (ma anche di filosofia, di letteratura ecc.)? Essa, a ben guardare, sembra essere supportata da tre motivazioni di fondo, spesso di tipo più psicologico che ideologico:

- suscita l'illusione di favorire meglio la comprensione dei nessi di causa-effetto;

- evita l'imbarazzante decisione, che potrebbe essere facilmente contestata, di dover scegliere i momenti salienti dell'evoluzione storica;

- induce a credere nell'esistenza di una immaginaria linea progressiva che vede nel tempo presente di noi occidentali la risultante ottimale di vari percorsi iniziati nel passato.

È molto difficile, anzi impossibile, rinvenire in tale impostazione l'ipotesi che il nostro tempo presente sia in realtà il frutto di una scelta tra opzioni differenti, se non opposte, e che quella che ad un certo punto si è deciso di prendere o in qualche modo di imporre, non necessariamente vada considerata come la migliore.

L'impostazione lineare-cronologica privilegia la categoria della *necessità storica*, la quale, in un certo senso, non privo di risvolti magici, offre agli occhi dello storico l'impressione che per mezzo di essa si sia favorito al meglio lo sviluppo della libertà umana; nel senso cioè che allo storico appare quanto mai giusto che, al cospetto delle infinite e astratte *possibilità teoriche,* ad un certo punto si sia deciso di sceglierne una, nei confronti della quale poi, guardando le cose dappresso, lo storico s'è sentito in dovere di farla rientrare nella categoria della *necessità*, negando un qualunque significativo valore a tutte le altre opzioni in campo. Basta vedere con quanta supponenza e apriorismo, nei nostri manuali di storia, si nega all'ipotesi *federalista*, nell'imminenza dell'unificazione nazionale, una qualunque possibilità di successo.

Tutti gli storici ancora oggi sostengono che dal comunismo primitivo alla nascita delle prime civiltà fondate sullo schiavismo il passaggio era necessario o inevitabile, o, peggio ancora, che in tale mutamento si sono prodotte le condizioni che hanno permesso all'umanità di svilupparsi.

In realtà non esiste affatto, in maniera incontrovertibile, una linea *evolutiva* dall'uomo primitivo a quello civilizzato; anzi ci sono molte ragioni per definirla *involutiva* (già con Esiodo, nell'VIII sec. a.C. si parlava di una mitica epoca d'oro, cui sarebbero succedute l'età dell'argento, del bronzo, degli eroi e del ferro), e possiamo parlare di «evoluzione» solo nel senso che dai tempi in cui è sorto lo schiavismo ad oggi gli uomini hanno lottato contro gli antagonismi

sociali, nella speranza, andata sempre delusa, di poterli risolvere una volta per tutte.

La storia delle civiltà non è stata altro che una serie di tentativi di sostituire forme esplicite e dirette di schiavitù con altre forme più implicite e indirette. A tutt'oggi infatti è impossibile sostenere che il lavoro salariato costituisca il superamento migliore dell'antica schiavitù. Sono cambiate le forme, le apparenze, le condizioni materiali o fenomeniche, ma la sostanza è rimasta la stessa: il lavoro salariato resta comunque una forma di sfruttamento, e la società ch'esso rappresenta non disdegna forme di lavoro che spesso s'avvicinano a quelle di natura schiavile o servile.

La storia purtroppo è stata un susseguirsi continuo di fallimenti di questo genere. D'altra parte gli individui o le masse, se prima d'intraprendere un qualunque progetto di emancipazione sociale, si guardassero indietro o facessero pesare il passato più del presente o del futuro, o se addirittura fossero convinti che, pur cercando di realizzare il suddetto progetto secondo le migliori intenzioni democratiche, esso inevitabilmente produrrà effetti opposti a quelli sperati, alla fine non prenderebbero mai alcuna decisione. Il che per fortuna non avviene mai, in quanto nell'uomo esiste, in maniera innata, qualcosa che lo spinge a modificare tutto ciò che presenta difetti, lacune, problemi. L'immobilismo è sempre in malafede.

Tuttavia, se questa è una caratteristica dell'uomo in generale, per quale motivo non esiste alcun manuale di storia che metta in discussione l'idea che gli uomini contemporanei siano più *liberi* dei loro predecessori? La risposta è semplice: fino a quando i manuali di storia esalteranno, come tratto distintivo della nostra epoca, la *rivoluzione tecnico-scientifica*, che ovviamente non può trovare paragoni nel passato, sarà difficile mettere in dubbio l'idea che da essa sia andata affermandosi una maggiore libertà.

In realtà se c'è una cosa che dovremmo fare è proprio quella di *rovesciare la linea del tempo*, partendo decisamente dal presente e andando a ricercare nel passato tutte quelle motivazioni che ne spiegano il senso. Noi viviamo in un'epoca che, ci piaccia o no, si chiama «capitalismo», in cui il rapporto tra uomo e lavoro è mediato dalla *macchina*, e in cui il rapporto tra lavoratore e merce è mediato

dalla *proprietà privata dei mezzi produttivi*, nel senso che l'operaio, essendo un salariato, non è padrone di ciò che produce.

Esiste un antagonismo di fondo tra capitale e lavoro, che passa attraverso il riconoscimento, da parte dell'imprenditore, di una formale libertà giuridica appartenente all'operaio. Il lavoratore è tanto formalmente libero quanto sostanzialmente costretto a lasciarsi sfruttare, non essendo altro che un nullatenente. Il salario infatti non corrisponde mai all'effettiva produttività del lavoro, ma è soltanto il pretesto che permette all'imprenditore di sfruttare il lavoratore ben oltre quanto pattuito.

Ebbene questa dinamica lavorativa ha avuto un'origine storica ben determinata in Europa occidentale, ed è il XVI secolo, fatte salve alcune anticipazioni in Italia e nelle Fiandre. Non riuscire a capire questo significa, *sic et simpliciter*, precludersi di poter comprendere adeguatamente il proprio tempo, significa viverlo passivamente, senza avere gli strumenti per progettare qualcosa di diverso.

Questo silenzio omertoso dei manuali di storia sulle dinamiche sociali ed economiche che legittimano il nostro presente induce inevitabilmente a pensare che la scuola non sia un luogo di «produzione del sapere», ma soltanto di «riproduzione» di un sapere deciso altrove.

Peraltro lo studio della storia in ordine cronologico non aiuta di per sé alla comprensione delle *reiterazioni* (gli «eterni ritorni» di Vico), se non in maniera generica e superficiale. Questo per un altro semplice motivo: si tende a non applicare al proprio presente le stesse leggi che hanno caratterizzato il passato. Tale problematica era già stata sollevata dalla Sinistra hegeliana, allorché s'accorse che se il metodo hegeliano della dialettica era rivoluzionario, il sistema che lo inglobava era del tutto conservatore, in quanto Hegel poneva lo Stato prussiano al vertice della perfezione politica.

È naturale, anche se illogico sul piano razionale e illecito su quello etico, l'atteggiamento di chi considera la propria civiltà, appunto perché parte di un «presente», come la migliore possibile. In realtà la storia dell'umanità non è che la storia di molte civiltà che in vari modi hanno cercato di *negare* e insieme di *recuperare* ciò che si era vissuto nell'epoca del comunismo primitivo, a testimonianza che

il genere umano ha perduto qualcosa di fondamentale per la propria sopravvivenza.

La negazione storica dell'innocenza primigenia (il mitico «peccato originale», che poi si è ripetuto al sorgere di sempre nuove civiltà, tant'è che anche Marx lo individua nel XVI secolo per spiegare l'origine del capitalismo) è servita per affermare una determinata civiltà individualistica. Nella misura in cui il recupero dell'innocenza perduta non è stato sufficientemente adeguato, è sorta una nuova civiltà, diversa dalla precedente in qualche aspetto fondamentale, ma non così diversa da determinare la fine del processo reiterativo, che è una sorta di *loop* storico in cui al cambiare delle forme non cambia la sostanza, come si diceva nel *Gattopardo* di Tomasi di Lampedusa.

Le civiltà sono come delle parabole matematiche: hanno varie fasi di sviluppo progressivo, l'apice dello splendore (in realtà il vertice delle contraddizioni antagonistiche), poi il lento e inesorabile declino, infine il repentino crollo. Sono appunto «civiltà». Bisognerebbe studiarle guardandole non con gli occhi del nostro presente, ma con quelli del passato ad esse precedente. Se l'uomo primitivo potesse guardare il futuro con gli occhi del suo presente si renderebbe facilmente conto che la storia degli uomini è stata solo un tentativo drammatico, per molti versi disperato, di recuperare quanto già si possedeva sin dall'inizio, e cioè il rapporto armonico con la natura, l'equilibrio con se stessi e coi propri simili. In sostanza la storia, a tutt'oggi, è soltanto l'occasione in cui gli esseri umani possono verificare i limiti del loro arbitrio.

D'altra parte possono gli uomini considerare relativa la loro civiltà e continuare a lottare per il suo sviluppo? Possono considerare più vero un passato che a loro appare definitivamente sepolto? Lo sviluppo progressivo delle civiltà pone forse un limite invalicabile al recupero integrale del comunismo primitivo, oppure questo recupero dipende esclusivamente dalla volontà degli uomini?

Occorrerebbe trovare delle coordinate interpretative con le quali poter dimostrare che, poste certe condizioni, ogni civiltà avrebbe potuto superare se stessa recuperando adeguatamente le leggi del comunismo primitivo. Queste leggi sono poi quelle dei popoli che

noi riteniamo sprezzantemente «senza civiltà», come i marxisti classici consideravano «senza storia» le popolazioni slave. Di fatto, lo studio della storia delle cosiddette «civiltà» non aiuta a comprendere queste leggi più della mancanza di questo stesso studio.

Indubbiamente oggi siamo molto lontani dalle leggi del comunismo primitivo: ma questo cosa significa? Abbiamo forse meno possibilità di recuperarle rispetto a quei popoli che le avevano appena abbandonate e che per questo motivo erano convinti di essersi avventurati in un percorso decisamente migliore? È la memoria che alimenta il desiderio o il desiderio si alimenta da solo?

Ogni rivoluzione politica può essere considerata come un tentativo di recuperare una memoria perduta. Ogni antagonismo contiene un desiderio di rivoluzione e il suo immancabile tradimento. La storia sembra stia lì a dimostrare che non è possibile alcuna vera liberazione. Eppure un popolo che non lottasse per la propria liberazione sarebbe come morto, senza storia. Un popolo di questo genere o è già libero, e allora giustamente sarebbe «senza storia», oppure sarebbe un popolo inutile, meritevole d'essere dimenticato.

Ciò che gli storici devono superare è l'idea che il passaggio da una civiltà a un'altra sia stato unicamente il frutto della *necessità*. Le civiltà si formano necessariamente in questa o quella maniera solo a seguito di determinate *scelte* compiute dagli uomini, che a loro volta sono sempre frutto della *libertà* o, se si preferisce usare il termine «libertà» soltanto in riferimento alla scelta di un valore positivo, del *libero arbitrio*, in forme e gradi diversi di responsabilità, sulla base dei condizionamenti ereditati dalle generazioni precedenti: la categoria della «necessità» va applicata soltanto alle *conseguenze* che comportano determinate scelte, e nei confronti di tali «conseguenze» uno storico dovrebbe sempre sostenere il principio ch'esse, in nome della stessa facoltà di scelta, sono soggette a ulteriori *modificazioni*.

La storia non va studiata per compiacersi delle sue grandezze, proprio perché le civiltà tendono a mascherare se stesse e a ingannare i posteri. Ciò che più importa è vedere, con rigore, il livello di vicinanza o di lontananza che ha contraddistinto una civiltà rispetto ai parametri fondamentali del comunismo primitivo. Ecco perché,

prima di accingersi a studiare una qualunque civiltà bisognerebbe conoscere le leggi essenziali che caratterizzano l'epoca più lontana da noi. Oggi invece studiamo il passato con l'atteggiamento di superiorità che ci viene dalla convinzione di vivere in una civiltà migliore di tutte quelle che l'hanno preceduta.

Ingenuamente gli uomini ritengono che il presente, solo perché presente, sia in grado di conservare nella propria memoria quanto di meglio è stato prodotto nel passato. La nostra civiltà è ancora più convinta di questo in quanto presume di potere conservare il passato attraverso la strumento illuministico della mera conoscenza.

La storia del senno del poi

Tutta la storia che facciamo imparare ai nostri studenti, attraverso i manuali scolastici, è la storia del «senno del poi», cioè una storia scritta per dimostrare che le cose si sono svolte in una certa maniera proprio perché questa maniera era quella «giusta», anche se nel concreto i fatti si sono manifestati secondo ragioni e modalità tutt'altro che etici.

Gli storici dei manuali scolastici sanno bene che non si può insegnare la storia dicendo ai ragazzi che gli avvenimenti sono accaduti per il gioco politico delle forze in campo, che ha spesso reso inevitabili eventi la cui eticità era prossima allo zero. In questo sono pedagogicamente unanimi, «politicamente corretti»: non vogliono far portare sulle spalle dei ragazzi un peso superiore alle loro forze. Sanno cioè che la storia è fatta dagli «adulti» e che si rivolge, sul piano cognitivo, agli stessi adulti, per cui pensano che per i ragazzi, al massimo, sia sufficiente acquisire le coordinate spazio-temporali in cui collocare i fenomeni e quelle di causa-effetto per interpretarli (ridotte, quest'ultime, a una sorta di semplice operazione aritmetica, alla Bignami, per intenderci).

Questo atteggiamento – lasciatemelo dire – è abbastanza curioso. Da un lato infatti essi sostengono che la storia, o meglio la storiografia, non si fa coi «se» e i «ma»; dall'altro però non possono non sapere che proprio nel momento in cui si è protagonisti della storia (specie nei momenti di transizione o nelle occasioni rivoluzio-

narie) i «se» e i «ma» sono più fastidiosi delle zanzare.

Perché ci piace così tanto avere delle interpretazioni univoche della realtà? Pigrizia del pensiero? Timori di attività didattiche antipedagogiche? O forse si è convinti, inconsciamente, che l'unico modo di affrontare una realtà sempre più contraddittoria sia quello d'aggrapparsi a certezze meramente teoriche o virtuali? Non è anche questa una forma illusoria del razionalismo occidentale e forse del razionalismo *qua talis*?

Per quale motivo il passaggio dal feudalesimo al capitalismo viene sempre visto come una sorta di riscossa, di riscatto, di liberazione dal duro prezzo che s'è dovuto pagare alle invasioni barbariche, al punto che quando si fanno «concessioni» al Medioevo (Capitani, Le Goff, Sestan...) è sempre e solo in riferimento al periodo che più somiglia al nostro, cioè quello che parte dalla rivoluzione comunale?

È difficile incontrare un manuale scolastico di storia che preferisca far capire allo studente che nel mentre si prendevano decisioni epocali per le sorti di un determinato paese o territorio, esistevano tesi contrapposte; di regola si preferisce sostenere che la tesi vincente meritava di vincere.

In realtà la storia, come disciplina, andrebbe fatta esattamente come viene vissuta nella vita, cioè ponendo le diverse fonti o le molteplici versioni dei fatti in modo parallelo, un po' come fanno gli esegeti quando devono esaminare la questione sinottica dei vangeli, onde verificare concordanze e discordanze. Lo studente così diverrebbe contemporaneo ai fatti studiati e noi smetteremmo di costringerlo a leggerli come se di un giallo si sapesse già il finale.

E i fatti da studiare dovrebbero essere pochi, quelli paradigmatici dei destini dell'umanità. In tal senso mi piacerebbe elaborare una storia universale per grandi categorie di pensiero, in cui quella dell'area euroccidentale non è più il faro antinebbia di tutte le altre. Scrive a tale proposito Aurora Delmonaco: «tra i prerequisiti fondamentali per uscire dall'eurocentrismo vi è quello di assumere come campo di analisi il locale, perché permette di espandere lo sguardo fin dove vogliamo, fino alla mondialità… dal micro al macro, per

poi compiere il cammino inverso, dal macro al micro».[5]

I manuali di storia, questi golem contronatura, sono ancora impostati, se vogliamo, in maniera *mitologica*, come al tempo del fascismo, poiché ci vogliono far credere, con tutto l'illusionismo possibile, che la storia sia «maestra di vita». Ma se non riusciamo a sapere la verità delle cose che ci sono più vicine, come possiamo pretendere di sapere quella delle cose più lontane? Nel migliore dei casi veniamo a sapere la verità delle cose quando lo scenario è già da tempo completamente cambiato e il fatto di saperla è ormai diventato del tutto inutile (come accadde con la falsa *Donazione di Costantino*).

Ancora oggi p.es. non sappiamo quasi nulla della parte che ha avuto lo IOR nei crac finanziari, con omicidi annessi, di Calvi, Sindona e Ambrosoli. Marcinkus, che nessun tribunale al mondo è mai riuscito a interrogare, s'è portato nella tomba i suoi segreti, e sicuramente lo farà anche Andreotti, sponsor politico n. 1 di quei due bancarottieri.

Chi conosce il compianto Nicola Zitara? Dava un'interpretazione del Risorgimento e dell'unificazione nazionale opposta a quella di tutti i manuali scolastici (eleaml.org). Io leggevo il suo testo *L'unità d'Italia: nascita di una colonia* già agli inizi degli anni Settanta (edito dalla Jaca Book). Eppure nessuna delle sue tesi è mai passata nei nostri manuali.[6]

È lo stesso discorso che facevano Croce e Gentile quando dicevano che «non possiamo non dirci cristiani». Cioè per quale motivo dovremmo insegnare ai giovani che chi nella storia ha ragione ne esce quasi sempre sconfitto? Per quale motivo dovremmo dir loro che chi nella storia s'è imposto con la forza, ha poi dato della propria vittoria un'interpretazione falsata al 99%? Forse è meglio dire che la ragione stava, alla resa dei conti, proprio dalla parte di chi ha vinto, a prescindere dai mezzi e modi usati e dai veri scopi che s'era prefisso.

---

5 *Dove si costruisce la memoria. Il Laboratorio di storia*, in «Quaderno n. 5», Roma, MPI Dir Classica, 1994.

6 Cfr anche dell'editore nuovimondimedia.it il libro di storia contemporanea, un po' illogico nel titolo, *Tutto quello che sai è falso*.

In questa maniera i ragazzi non si demotiveranno, non avranno a schifo troppo presto il mondo degli adulti: vivranno in un mondo di sogni, che gli verrà infranto solo in età matura, quando si sforzeranno inutilmente di capire qualcosa delle vicende loro contemporanee, e ad un certo punto si limiteranno a constatare che dalla violenza che regge e governa i destini dell'umanità dovranno difendersi usando, nel loro piccolo, tutte le astuzie possibili, prendendo come modello il mitico Odisseo.

Ma piuttosto che agire così, preferirei rinunciare del tutto alla Storia con la esse maiuscola, e mi limiterei a organizzare ricerche su scala locale, su personaggi, stili di vita, metodi di lavoro, abitudini alimentari... che nel territorio dei miei studenti esistevano nei decenni scorsi, ancora visibili qua e là nelle campagne, nei ruderi del passato, nei musei della civiltà contadina, nei monumenti, epigrafi, tombe, nelle monete antiche, nelle fotografie... e da qui li inviterei a fare interviste agli anziani, riprese con la videocamera, ricerche in biblioteca, comparazioni di ogni tipo tra passato e presente.

Contro la storia insegnata

La storia che si insegna non è mai quella che effettivamente avvenne, ma soltanto quella che risultò alla fine di un determinato processo storico, avente un inizio e una fine. È una storia *post-eventum*, di quel che è già stato deciso dagli avvenimenti. Non ci si chiede se il nazismo avrebbe potuto non andare al potere o quali potevano essere le condizioni per cui non ci andasse; si prende semplicemente atto che non esistevano condizioni sufficienti per impedire il formarsi di quell'evento.

Rebus sic stantibus, è facile rendersi conto che la storia, propriamente parlando, non può essere «insegnata», proprio perché, così facendo, si viene a negarle quanto di meglio la caratterizza, e cioè lo *svolgimento temporale della libertà*, quello in itinere, ch'era carico di contraddizioni, di ipotesi in gioco, di molta incertezza sui risultati finali di determinate scelte, quello in cui le forze in campo s'affrontano in una battaglia dai risultati incerti.

Chi «fa storia», cioè chi la «vive», non chi «studia» quella

altrui, non può essere sicuro di come gli eventi andranno a finire, soprattutto quando sono in atto dei processi rivoluzionari. Ecco perché, invece di «insegnare storia», bisognerebbe porre i giovani di fronte a un *problema*, chiedendo loro come lo risolverebbero (è così che si misurano le competenze, che sono altra cosa rispetto alle conoscenze e alle abilità). Dalla storia si possono poi ricavare degli esempi da utilizzare come oggetto di discussione. Gli esempi servono per confrontarsi sulle scelte che nel passato altri avevano compiuto su problemi sostanzialmente analoghi ai nostri.

Dunque la «storia studiata» (la didattica della storiografia) deve partire da una *simulazione*. Occorre fingere una situazione, un caso, una problematica, partendo da una contingenza reale, di tipo sociale, economico, materiale, tecnico... Questo è l'unico modo per uscire dal nozionismo. Si ipotizza una situazione conflittuale, problematica, contraddittoria, e si chiede allo studente quali soluzioni è possibile prospettare. Così lo si abitua a fare «politica», che in teoria dovrebbe essere la scienza preposta a risolvere problemi di una determinata comunità di persone.

In un certo senso la didattica della storia deve contenere un preliminare aspetto romanzato, una sorta di premessa astratta in cui viene ipotizzata una situazione immaginaria ma sufficientemente verosimile. Questa è stata la tecnica che i redattori cristiani hanno adottato per scrivere i vangeli. L'aspetto preliminare romanzato, quello indimostrabile, è stata la resurrezione del Cristo, attorno a cui hanno ricostruito in maniera mistificata una storia realmente accaduta.

Tutto, comunque, va messo per iscritto, perché poi si dovranno confrontare le scelte che nel passato sono state operate su un problema analogo. La storia non va imparata a memoria, o riassunta, non va studiata secondo la logica concatenante di causa ed effetto; anche perché, posto un determinato problema da risolvere, si possono andare a cercare esempi equivalenti in qualunque periodo o epoca storica.

La storia non va studiata in ordine cronologico ma *tematico*. Quando si sceglie l'impostazione tematica, è inevitabile che l'ordine sequenziale - cronologico venga sostituito da quello *reticolare - trasversale*. Se si sceglie p.es. l'argomento della progressiva rivendica-

zione della libertà da parte delle colonie nei confronti delle loro madrepatrie, è evidente che un argomento del genere riguarda tutte le civiltà antagonistiche, nessuna esclusa.

A questo punto si deve necessariamente costruire un quadro comparativo, mettendo in parallelo le soluzioni predisposte da ogni civiltà nei confronti di un determinato problema. La storia va fatta per problemi, nei cui confronti si deve cercare di elaborare delle teorie astratte, dei concetti, delle categorie, si devono trovare delle leggi che tendono a ripetersi, delle invarianze, delle chiavi interpretative sufficientemente oggettive.

E di ogni soluzione «storica» che si è deciso di scegliere e di esaminare, bisognerà verificare criticamente se è stata illusoria o efficace, se ha creato nuovi problemi, ancora più gravi dei precedenti, o se ha spostato in avanti la soluzione di quest'ultimi, e questo facendo sempre attenzione a distinguere tra «contraddizioni contingenti» e «contraddizioni strutturali» (cioè «antagonistiche», per la cui soluzione viene richiesto un intervento particolare, che ribalti i termini della questione).

Se la storia non aiuta a risolvere i problemi del presente, è meglio concentrarsi sull'uso di altri strumenti. La storia deve aiutare a capire se nel passato si sono date delle risposte convincenti, utili, a problemi analoghi a quelli che noi viviamo nel presente. Si pensi solo alla dialettica tra democrazia e dittatura. Nella storia sono tantissimi gli esempi in cui si cerca di superare in maniera autoritaria (seppur in forma mascherata) un momento di forte crisi della democrazia. A scuola non si può fare politica in senso stretto, poiché, inevitabilmente, non essendoci un rapporto alla pari, lo studente verrebbe condizionato dal docente. Si può però fare politica indirettamente, operando una riflessione culturale astratta su un problema ipotetico, affrontato in maniera simulata.

Sotto questo aspetto non ha neppure senso citare dei personaggi. Quando un collettivo sceglie, ad un certo punto, la dittatura, è indifferente sapere che il dittatore si chiamasse Napoleone o Mario Rossi. Infatti è impossibile che un duce possa aspirare a governare senza un esplicito consenso di massa. Quando si appoggia qualcuno, lo si fa come se al suo posto ci fossimo noi stessi. Noi concediamo a

lui gli stessi poteri che vorremmo fossero dati a noi al suo posto. Ecco perché le dittature persistono anche dopo la morte dei dittatori. È un determinato stile di vita che va superato.

Contro la storia scritta

Una qualunque descrizione meramente *scritta* delle vicende storiche è sempre destinata ad oscillare tra la semplificazione e la banalizzazione. La storia non può essere compresa adeguatamente leggendola ma soltanto *vivendola*.

In tal senso sarebbe bene discutere se sia possibile porre le condizioni perché il passato possa essere rivissuto. Infatti se può essere «rivissuto» allora forse può essere anche «ricompreso»: di sicuro non può essere adeguatamente interpretato se ci si limita a leggere le fonti scritte o i commenti a queste fonti. C'è da inorridire al pensiero di cosa mai i posteri potranno capire della nostra civiltà se, a seguito di una guerra nucleare devastante, restassero in un bunker soltanto le registrazioni dei nostri telegiornali.

Le fonti sono sempre di parte e nelle civiltà antagonistiche sono per lo più prodotte dai circoli dirigenti, dalle élites dominanti. In tali civiltà i mezzi di comunicazione sono «di massa» solo nel senso che i proprietari e i gestori privati li hanno utilizzati e ancora oggi li utilizzano per ingannare le masse, salvo il caso in cui queste non decidano di appropriarsene.

Oppure gli storici ci dicano in che modo, pur essendo impossibile tornare alle condizioni del passato, noi possiamo comunque interpretarlo adeguatamente, cioè ci dicano in che modo il presente conserva dentro di sé tracce significative del passato. Infatti se è possibile individuare queste tracce, allora forse non è necessario rivivere il passato per poterlo comprendere come i protagonisti l'avevano vissuto: quanto più uno è immerso nel proprio presente, nelle modalità che lo determinano, tanto più, indirettamente, è in grado di comprendere un lontano passato. Dette modalità non sono forse quelle relative allo scontro di opposte forme di esperienza di libertà: individualistiche e collettivistiche? Allora perché non dirlo? Perché sostenere sempre che le prime sono migliori delle seconde?

Uno storico non può non essere un *politico*. Uno storico che non fa politica è un cattedratico astratto, un intellettuale che non vede i processi della libertà come ambigui ma secondo una logica meccanicistica di causa ed effetto. L'ambiguità, l'indeterminatezza, le possibilità di scelta… tutto ciò dai cattedratici non viene visto positivamente, ma come un limite da superare, come una mancanza di chiarezza. Per i pedanti la storia va dimostrata come un teorema.

È impossibile immedesimarsi nelle dinamiche della libertà di un lontano passato, se non si è in grado di affrontare analoghe dinamiche di una libertà nel presente, del proprio presente. Ma vivere il presente significa porsi in maniera umana e politica di fronte alle sue contraddizioni, cioè smettere di considerare il passato più importante del presente, smettere di leggere soltanto dei libri e cominciare a esaminare anche i *bisogni*. Non c'è miglior modo di immedesimarsi con le dinamiche del passato che quello di vivere il proprio presente sino in fondo.

Ci si deve quindi porre contro il primato indiscusso della storia scritta, poiché la scrittura, in sé, non è uno strumento adeguato per comprendere le dinamiche della libertà. La libertà può essere compresa solo vivendola e viverla significa affrontare i bisogni e le contraddizioni (non necessariamente antagonistiche) che questi bisogni generano. Quanto più si è in grado di dare risposte convincenti ai bisogni del proprio presente, tanto più, indirettamente, si è in grado di capire la storia del passato. C'è un filo invisibile che tiene unite le sensibilità di tutte le generazioni che si sono succedute nella storia.

In tal senso nessuno dovrebbe mai sognarsi di dire che il presente è in grado di leggere il passato più di quanto il passato sia stato in grado di leggere se stesso. Se nel presente l'affronto dei bisogni è inadeguato, quel passato che invece vi sarà riuscito, avrà il diritto di giudicare il presente.

Certo il passato può essere fatto tacere dal presente, ma una coercizione del genere finisce col compromettere il nostro futuro. Non c'è futuro per chi non riconosce il meglio del proprio passato. La storia non è la coda di una stella cometa, in cui la parte più lontana dal centro è quella meno luminosa. La storia è come il nucleo del sole, dove la temperatura è incandescente per tutto il disco.

Ecco perché non ha senso sostenere che non si può capire il presente se non si studia il passato. Il presente ha in sé tutti gli elementi per essere capito. Si può studiare il passato come forma appunto esemplificativa di modalità di affronto delle contraddizioni, ma non si può pretendere di trovare nel passato le risposte ai bisogni del nostro presente, proprio perché i bisogni sono infiniti e infinite le contraddizioni ch'essi generano e le possibili soluzioni da trovare.

Le condizioni in cui i bisogni si presentano mutano continuamente. La maggior parte del tempo bisogna spenderla nel cercare di capire le condizioni in cui la libertà può muoversi.

Il target della storia come disciplina

Quando i nostri studenti ci portano in classe, per mostrarceli con fierezza, gli album delle figurine dei calciatori o degli eroi del loro tempo, e noi sulla cattedra, mentre sfogliamo questi incipienti prodotti archivistici, buttiamo un occhio al manuale di storia ancora aperto, a cosa pensiamo? Io penso che la storia sia davvero una materia molto difficile da insegnare, anche perché è forse l'unica disciplina a non poter essere «insegnata».

Un docente può insegnare a leggere, a scrivere, a far di conto, ma solo in misura molto limitata può insegnare a *vivere*. Non si insegna a vivere a qualcuno che al massimo si frequenta poche ore la settimana, se non appunto in misura molto ridotta. Un docente non può insegnare a vivere quando non condivide coi propri alunni i motivi salienti della loro esistenza.

Quando un docente non è un punto di riferimento per i propri allievi anche al di fuori delle quattro mura scolastiche, c'è poca storia da costruire insieme e quindi poca storia da imparare insieme e da conservare gelosamente contro quanti vogliono sminuirla o demotivarla.

Un educatore dovrebbe esser tale 24 ore al giorno, per tutto l'anno, dovrebbe esserlo non solo per i giovani ma anche per le loro famiglie e per gli adulti in generale, poiché solo con una collettività del genere può diventare un costruttore di «storie», al punto che la storia che insegna a scuola dovrebbe diventargli la stessa storia ch'e-

gli vive con loro al di fuori della scuola, al punto che quella stessa storia insegnata al mattino potrebbe essere insegnata dagli stessi genitori dei propri allievi, nella generale consapevolezza che si tratta di una storia *comune*, condivisa nelle sue linee essenziali, un patrimonio generale che si trasmette ovunque, a prescindere da dove ci si trova, dal mestiere che si fa...

Ma questo è soltanto un miraggio, poiché la scuola statale è nata proprio allo scopo di «espropriare» il mondo contadino della propria storia, il quale s'è trovato così a studiare, come unica storia possibile, quella della classe dominante. Ai contadini è stata tagliata persino la lingua, obbligandoli a credere che l'unica vera lingua era l'italiano e che la loro era soltanto un miserabile dialetto.

L'espropriazione ci ha così lacerati nel vissuto quotidiano che noi docenti siamo arrivati a «insegnare» la storia proprio perché non riusciamo a «viverla» coi nostri ragazzi e coi loro genitori. Siamo intellettuali sradicati dal nostro territorio e trapiantati in luoghi che non ci appartengono e su cui non possiamo neppure mettere radici, poiché un «dipendente statale» è – come diceva un classico della Patty Pravo – «oggi qui, domani là».

Noi insegniamo una storia a noi stessi estranea e ci meravigliamo che non venga appresa come un'operazione algebrica o una regoletta grammaticale. Noi docenti siamo l'espressione ufficiale di uno Stato che viene visto come una trave nell'occhio della cittadinanza locale, e in forza dei suoi poteri noi insegniamo una storia che la popolazione locale, pur non dicendolo, percepisce come imposta, come calata dall'alto.

È una storia che considera l'oggi migliore di ieri, la scienza superiore alla natura, il valore d'uso del tutto irrilevante rispetto a quello di scambio, la società civile come meno importante dello Stato, la democrazia delegata più giusta di quella diretta, il livello locale come insignificante rispetto a quello nazionale, e così via: siamo sballottati tra le presunzioni di Scilla e i pregiudizi di Cariddi. Noi insegniamo una storia dei luoghi comuni, che sono poi «comuni» soltanto a chi li ha voluti imporre alla collettività. Non esiste nei nostri libri di storia o di geografia neppure una lettura delle tradizioni e delle caratteristiche locali, e d'altronde come potrebbe essere diver-

samente dal momento che gli editori vogliono vendere a livello nazionale?

Gli storici ci chiedono d'insegnare la storia «in modo da favorire la strutturazione di una mappa cognitiva storica permanente e non solo l'acquisizione a breve termine» (R. Neri, *Il mestiere dello storico*). Ma lo sanno gli storici che se noi insegnassimo la storia in questa maniera, rischieremmo di porre ai nostri ragazzi degli interrogativi troppo pericolosi per uno Stato che può svolgere una funzione autoritaria, funzionale ai poteri forti, appunto perché la popolazione del suo territorio non deve avere nel proprio dna una «mappa cognitiva storica permanente»? Non lo sanno gli storici che quanti più collegamenti riesce a fare una popolazione, tanto più essa rischia di sfuggire alle maglie della rete che la governa? È davvero così utile che i cittadini si pongano delle domande sul significato «storico» della loro esistenza? O non è forse meglio accettare un certo tasso di analfabetismo, relativo alle vicende cruciali della storia, che sicuramente sarebbe molto più facile da gestire sul piano politico?

Il sistema vuole gente che pensi, poiché nella globalizzazione è importante avere un terziario avanzato: la manovalanza a basso costo la possiamo trovare nel Terzo mondo o tra i nostri immigrati. Ma che succede quando la gente comincia a pensare un po' troppo? Quando comincia a chiedersi i motivi per cui nella globalizzazione il nostro paese non sta dalla parte dei molti deboli ma dei pochi forti? E che succederà quando i tanti deboli vorranno rivendicare un ruolo storico di primo piano (come d'altra parte sta già avvenendo in Cina e in India e come sicuramente avverrà in tutta la periferia ancora tutto sommato «coloniale» dell'occidente)? Davvero dobbiamo dire ai nostri ragazzi che esistono rischi e pericoli relativi ai destini dell'occidente, oppure è meglio lasciare che li scoprano da soli? Davvero è importante metterli di fronte alle contraddizioni strutturali del nostro tempo, oppure è meglio lasciar loro credere che di fronte a ogni tipo di problema noi siamo sempre in grado di trovare delle soluzioni soddisfacenti per tutti?

Insomma, fino a che punto si deve spingere un'indagine «critica» dei fenomeni storici? Di fronte al rischio che uno studente arrivi a capire i meccanismi di fondo che regolano le dinamiche del-

lo sviluppo sociale, è davvero così preoccupante che metta in correlazione Alessandro Magno e Carlo Magno sulla base del cognome?

Insegnamento e concezione della storia

Che significa che la storia è un «metodo» che insegna a chiedersi la ragione dei fatti? Soltanto la storia? Qualunque disciplina dovrebbe in realtà essere impostata nella stessa maniera. Anzi, se ogni disciplina prevedesse nel proprio statuto epistemologico una parte relativa ai fondamenti storici (in modo che p.es. anche chi fa matematica debba dare di ogni teorema i suoi presupposti storici), la storia potrebbe anche essere abolita come disciplina a se stante.

L'unica storia possibile (come disciplina) dovrebbe essere quella che fa comprendere l'*attualità* e, a tal fine, sarebbe compito dell'insegnante andare a cercare nel passato conferme, smentite, varianti sul tema, oggetto di discussione in classe.

Si potrebbe p.es. partire dal concetto di «democrazia», vedere come lo si intende oggi e come lo si è sviluppato nel corso dei secoli. Nel Medioevo p.es. non si parlava di «democrazia», ma saremmo degli sciocchi a sostenere che non ve n'era solo perché non se ne parlava (eppure tutti i manuali scolastici parlano di «secoli bui», di grande arretratezza rispetto al mondo greco-romano ecc.). Nella Grecia classica si parlava di democrazia tutti i giorni, eppure nessun filosofo o politico ha mai messo in discussione l'istituto della schiavitù.

È del tutto nozionistica l'impostazione dei manuali di storia che partono dal passato per arrivare al presente. La scuola deve essere un servizio per l'oggi, per aiutare a comprenderlo e a migliorarlo. Il passato andrebbe studiato solo nella misura in cui le esigenze lo richiedono.

P.es. oggi viviamo sotto il capitalismo. Può essere interessante conoscere la transizione dal servaggio al lavoro salariato o dall'autoconsumo al mercato. Se guardiamo i nostri codici civili e penali o la stessa organizzazione amministrativa dello Stato, può essere interessante sapere che la loro origine sta nelle riforme napoleoniche, mediate dai Savoia.

E poi siamo proprio sicuri che la storia sia un «metodo» per conoscere la ragione dei fatti? O è forse soltanto un «luogo semantico» in cui i fatti possono sì essere conosciuti, ma, a seconda delle interpretazioni che se ne danno (tutte le fonti storiche, in tal senso, non sono che interpretazioni), possono anche essere mistificate, travisate, manipolate...? Anche la politica, la pedagogia, la psicologia.... non sono che luoghi semantici in cui si scontrano interpretazioni opposte della realtà.

Una conoscenza oggettiva dei fatti storici è sempre una conoscenza parziale. Quanto più pretendiamo d'essere oggettivi, tanto più diventiamo astratti. Non a caso la conoscenza più oggettiva è quella matematica, che è poverissima di contenuto umanistico. Se la matematica non avesse trovato un'applicazione nell'informatica, sarebbe rimasta una scienza per pochi eletti (e mi chiedo se sia un caso che gli studenti provenienti dai paesi africani e sudamericani abbiano nozioni poverissime in questa disciplina), anche se chi insegna materie letterarie se la ritrova, in un certo senso, nell'impostazione della grammatica, in talune cose della geografia e persino nel genere letterario del giallo (!).

Per come noi oggi conosciamo la storia, cioè per come ci viene trasmessa dai libri di testo, dobbiamo dire ch'essa è solo la storia dei potentati economici e politici, è storia scritta, scritta da intellettuali che, nelle civiltà antagonistiche, hanno sempre fatto generalmente gli interessi di una stretta minoranza. Nei confronti di queste versioni ufficiali dei fatti, che ci hanno voluto tramandare, facendoci credere che fosse la verità nient'altro che la verità, noi abbiamo il dovere di esercitare la funzione del dubbio.

In particolare la storia basata sulla scrittura è la più ambigua, la meno affidabile. È di gran lunga migliore la non-storia, quella tramandataci oralmente, attraverso le mille generazioni, collaudata nel tempo, patrimonio storico della cultura contadina, che è stata completamente distrutta dalla scienza basata sull'esperimento da laboratorio.

Per millenni si è andati avanti senza sapere che il sole sta fermo, che la terra è rotonda e che l'universo è in espansione... Com'è possibile non guardare con sospetto il fatto che la borghesia,

nel mentre diceva la «verità» di queste scoperte, ne approfittava anche per imporre il proprio stile di vita, il proprio modo di produrre? Ci sentiamo davvero più sicuri oggi, con tutta la nostra scienza? Quando la Germania scatenò le due guerre mondiali era forse un paese di trogloditi? E lo erano forse le altre nazioni europee che non seppero e addirittura non vollero impedirglielo? Siamo proprio sicuri che le nostre conoscenze astronomiche, per l'uso quotidiano che ne facciamo, siano di molto superiori a quelle egizie, maya, celtiche, druidiche...? Non l'aveva già detto Paolo, nella sua totale ignoranza delle leggi fisiche dell'universo, che tutta la creazione soffre le doglie del parto?

Vivere senza tecnologia

Negli attuali libri di testo di storia a volte c'è un capitoletto dedicato alle *tecnologie in uso nei secoli passati*. Affrontando un argomento del genere vien quasi istintivo chiedere ai ragazzi come s'immaginerebbero una società in cui non esistesse telefono, cellulare, computer, automobile, televisione, radio ecc. E poi aggiungiamo che, per saperlo, senza neanche troppa fatica, è sufficiente che lo chiedano ai loro nonni, diventando «intervistatori» alla ricerca di «fonti». Ma tra un po' non esisterà più un gap generazionale così grande dal punto di vista scientifico e allora come potranno i giovani immedesimarsi in una vita quotidiana che da tempo non appartiene più a loro?

Per iniziare un qualunque discorso storico noi dobbiamo mettere l'alunno in grado di capire come si può vivere in condizioni tecniche, tecnologiche, socioeconomiche, culturali ecc. molto diverse dalle nostre. Cioè come si può «vivere senza». Se non potranno avvalersi delle persone più anziane, dovremo poter avviare delle simulazioni sul campo, ricostruendo, con l'aiuto degli Enti Locali, una sorta di «villaggio demo», in cui siano presenti gli elementi fondamentali del vivere quotidiano di un passato remoto.

I musei della civiltà contadino-romagnola possono andar bene allo scopo, ma occorrono anche animazioni, ricostruzioni virtuali, esemplificazioni reali, che l'alunno possa vedere coi propri oc-

chi, toccare con mano. I musei storici devono essere vivi, devono farci sentire partecipi del periodo che rappresentano.

Non è desiderabile una sorta di «Italia in miniatura», in cui il turista gira tra un monumento e l'altro scattando fotografie o guardando ammirato di cosa siamo capaci di fare, ma una esemplificazione significativa in cui l'osservatore sia parte in causa, insomma una sorta di museo didattico all'aperto (da visitare non solo in occasioni dei viaggi d'istruzione), in cui la ricostruzione degli ambienti e delle attività sia sufficientemente realistica. In fondo anche alla televisione, col concetto di «reality», hanno provato a ricostruire ambienti per noi obsoleti, coi risultati però che tutti conosciamo.

Tutto ciò dovrebbe servire per far capire che si può vivere anche «senza», cioè che non è la tecnologia che di per sé indica il valore di una civiltà. Dovrebbe servire anche per far capire le radici del nostro tempo, da dove veniamo, che cosa abbiamo sviluppato e che cosa invece abbiamo abbandonato, ovvero il fatto che in questo processo sono state compiute delle scelte, le cui conseguenze hanno comportato aspetti positivi e negativi. Il presente non è migliore del passato solo perché presente.

La storia per categorie

Bisognerebbe mettere l'alunno in grado di capire che la storia non è complessa come sembra se si categorizzano gli stili di vita che sono prevalsi all'interno delle singole civiltà.

Il vero problema tuttavia inizia proprio adesso: come categorizzare le civiltà? Se riuscissimo a chiarirci su questo, sarebbe poi relativamente facile stabilire, a grandi linee, i relativi stili di vita.

Noi docenti dobbiamo trovare un denominatore comune che permetta agli alunni di classificare le civiltà in maniera relativamente semplice, in modo che possano comprendere astrattamente le loro caratteristiche salienti a prescindere, in un certo senso, dal luogo e dal tempo in cui si sono concretamente sviluppate. Questo lavoro di comparazione teorica sui «fondamenti» nessun libro di storia lo fa, semplicemente perché sono tutti incentrati sul primato dell'Europa occidentale in particolare e dell'occidente in generale.

Una proposta di categorizzazione della storia del genere umano potrebbe essere questa:

- storia della comunità primitiva o del comunismo primordiale (un periodo lunghissimo che ha coinvolto tutte le popolazioni della terra);
- schiavismo (dalle civiltà mesopotamiche a quella romana, passando per quella egizia e per quelle asiatiche, ivi inclusa quella azteca);
- servaggio (tutte le civiltà post-schiaviste, feudali ecc. fino al capitalismo escluso);
- capitalismo (sorto nel XVI sec. ma con delle anticipazioni significative nell'Italia comunale-signorile e nelle Fiandre, e i cui poli fondamentali sono stati e tuttora sono, seppur non più in maniera esclusiva, l'Europa occidentale, gli Stati Uniti, il Giappone, e che caratterizza fondamentalmente il nostro tempo);
- socialismo (elaborato prima teoricamente nella versione utopistica e scientifica, poi realizzato praticamente con la rivoluzione d'Ottobre del 1917, diffusosi in alcune nazioni europee, asiatiche, africane e americane, collassato nella ex-Urss a motivo del suo autoritarismo e trasformatosi in socialismo di mercato nell'attuale Cina).

Si tratta dunque di cinque formazioni socio-econo-miche e politiche che, pur con qualche variante al loro interno, possono permetterci di capire tutta la storia mondiale, di ogni tempo e luogo.

Ovviamente noi dobbiamo dare per scontato che una qualunque interpretazione dei fatti storici, inclusa la nostra, risente inevitabilmente dei condizionamenti culturali della civiltà in cui essa viene elaborata.

Per poter capire il significato delle formazioni socioeconomiche della storia, e soprattutto le fasi di passaggio dall'una all'altra, occorre fare degli esempi concreti, presi dalla vita stessa dei giovani o da quella delle persone a loro più prossime.

Indicativamente sarebbe bene non partire mai da definizioni astratte da dimostrare, ma da esempi di vita da interpretare. La comprensione, sempre approssimata, della vita reale deve portare alla comprensione, ancora più approssimata, dei fatti e dei processi storici.

Per esperienza sappiamo che delle cinque formazioni sociali, quelle che colpiscono di più la fantasia degli alunni sono le prime due: il *mondo primitivo* e lo *schiavismo* (che ora però, coi nuovi programmi, non si fanno più alle medie).

L'epoca primitiva affascina per il rapporto diretto che l'uomo aveva con le forze della natura e degli animali. Lo schiavismo piace perché è facile stabilire chi sono i «buoni» e i «cattivi». In particolare queste forme così palesi di oppressione e sfruttamento interessano perché i giovani, rispetto al mondo degli adulti in generale, si sentono deboli, vittime di torti o incomprensioni.

Non dovrebbe essere difficile trovare degli esempi in cui i ragazzi si sentono liberi nel loro rapporto con la natura e con gli animali e in cui invece si sentono a disagio nei loro rapporti con gli adulti o coi loro coetanei più grandi o più forti fisicamente. Le esperienze dei ragazzi devono poter avere un valore paradigmatico, nei limiti del possibile ovviamente, affinché si abbiano delle esemplificazioni non banali, in quanto sufficientemente realistiche: saranno poi queste ad aiutare a capire dei processi storici relativamente complessi.

Certo, noi non possiamo prescindere dal fatto che, trattando p.es. il problema dello schiavismo, cioè di come interpretarlo nella maniera più obiettiva possibile, siamo costretti a farlo all'interno di un preciso condizionamento storico-culturale: quello dell'*ideologia borghese*, che è dominante nelle nostre società capitalistiche.

E, poiché è praticamente insensato sostenere che l'epoca dello schiavismo sia stata migliore della nostra, dobbiamo altresì dare per scontato che tra lo schiavismo e il capitalismo vi sia stato un processo storico evolutivo, che ha portato l'umanità, pur soggetta a gravi contraddizioni (si pensi solo alle due guerre mondiali), ad avere oggi una maggiore consapevolezza di sé, cioè dei valori e dei diritti umani.

Dunque, quello che nella fase della motivazione bisogna fare è partire dalla comprensione delle varie tipologie di relazioni *umane* (e qui sicuramente possono servire i fenomeni di bullismo, di razzismo, di machismo…), per arrivare alla comprensione delle relazioni *storiche* tra le classi sociali delle diverse formazioni socioeconomi-

che, rapportando il tutto all'età dei nostri alunni.

Domande di senso

Dalla delineazione delle varie tipologie di relazioni umane che il docente dovrà esemplificare in rapporto al contesto scolastico, devono emergere le domande di senso, in virtù delle quali sia possibile comprendere le categorie fondamentali del processo storico: *possibilità* e *necessità*, che sono quelle in cui si muove la *libertà di scelta*.

Poiché svolgere un lavoro di ricerca storica è come svolgere un lavoro psicopedagogico sul singolo individuo e sulle relazioni sociali che lo caratterizzano, il docente deve stare molto attento a non dare per scontato nulla, se non appunto il fatto che l'essere umano è dotato, a differenza del mondo animale, della *facoltà di scelta*.

La storia, sia essa del singolo studente nella sua classe, sia quella degli uomini di tutti i tempi e luoghi, non è determinata univocamente dalla categoria della *necessità*.

Il compito dell'educatore-formatore è appunto quello di far capire al giovane che, pur essendo egli nato in un contesto che non dipende da lui, e che quindi gli è *oggettivo*, *soggettivamente* può contribuire a modificarlo, sia in senso positivo che in senso negativo.

Inutile qui dire che si possono fare mille esempi sul contesto urbano o rurale in cui si vive, sulle relazioni parentali che ci determinano, sulla cultura che assorbiamo attraverso i media, su tutta quella serie di condizionamenti indipendenti dalla nostra volontà.

I giovani, più degli adulti, tendono a considerare questi condizionamenti come molto oggettivi, cioè tali per cui uno sforzo al cambiamento sarebbe vano, ma si esaltano anche in maniera fanatica quando vedono che qualcuno dimostra, in qualche modo, che è possibile unire teoria e prassi. Non a caso le rivoluzioni, nella storia, non vengono fatte da persone «anziane».

Bisogna dunque insegnare loro che i cambiamenti sono possibili (l'evoluzione della storia sta appunto lì a dimostrarlo), ch'essi avvengono il più delle volte in maniera graduale, su aspetti concreti della vita reale, e che quando scoppiano dei rivolgimenti sociali è

perché una parte della società rifiuta di condividere la necessità di talune forme dell'agire e ne propone altre.

La storia non è altro che un immenso teatro i cui attori recitano delle parti sempre diverse. Noi non siamo solo spettatori di queste scene (volgendo lo sguardo verso il passato) ma anche protagonisti (vivendo il presente), e dobbiamo cercare di capire quando i cambiamenti sono stati giusti, cioè quando hanno fatto realmente progredire il senso di umanità degli uomini e delle donne, e quando invece l'hanno fatto regredire, non rispettando le condizioni della libertà di scelta.

La questione del come

Compito di un qualunque formatore è quello di far capire al giovane *come* può contribuire, nel suo piccolo, alla modificazione della realtà in cui vive. Quindi il lavoro da fare è anzitutto di tipo *psicopedagogico*: comprendere il giovane nei suoi bisogni, nelle sue capacità e attitudini, nella sua realtà pregressa, individuando gli aspetti su cui far leva per suscitare la motivazione.

I docenti sanno bene che questo, a scuola, è il compito più difficile: non solo perché l'università non è stata, fino a ieri, in grado di abilitarli didatticamente all'insegnamento (a ciò s'era cercato, invano, di rimediare con l'istituzione della SSIS), ma anche perché spesso hanno la percezione di essere considerati dalla pubblica opinione come semplici impiegati statali, cioè rappresentanti di uno Stato che non sa dimostrare di credere davvero nell'importanza della formazione.

A scuola non esiste quasi nulla che predisponga ad una vera azione educativa e formativa. Lo impedisce la rigidità dei criteri fondamentali su cui si regge tutta l'organizzazione scolastica, che, in tal senso, non è molto diversa da una di tipo carcerario o militare: la classe ben definita nei suoi componenti, l'orario rigidissimo, il burocratico registro, le scadenze improrogabili, gli ansiosi voti, i pedanti programmi ministeriali, i libri di testo supponenti, ecc. L'odierna scuola è esattamente l'opposto di ciò che aveva preventivato un qualunque pedagogista classico, quando poi, addirittura, non si ha a che

fare con le ben note esperienze di bullismo, di assenteismo, di dequalificazione degli studi, di promozioni assicurate ecc.

Nonostante questo noi dobbiamo comunque realizzare un'attività didattica che ci dia soddisfazione e che permetta ai giovani di avere fiducia nelle loro risorse. Lo studio della storia ha senso soltanto se serve per fare questo tipo di lavoro, così come devono servire la geografia, la lingua italiana e tutte le altre discipline.

A noi interessa far crescere il giovane secondo caratteristiche umane e democratiche, in cui la conoscenza dei contenuti delle varie aree di sapere appaia soltanto come l'aspetto «intellettuale» di una crescita a tutto tondo.

Attenzione in tal senso a non confondere «intellettuale» con «culturale». La «cultura» è un complesso di cose che va ben oltre la semplice conoscenza dei contenuti: la cultura è esperienza condivisa, basata su valori sociali comuni, tradizioni usi e costumi trasmessi a livello generazionale, linguaggi e credenze popolari che appartengono a una collettività storica, è anche «resistenza» a un conformismo di stili di vita che passa attraverso i media dominanti. Tutto ciò oggi esiste sempre meno.

Forse, prima di fare un qualunque lavoro storiografico, bisognerebbe chiarire entro quali confini ci si potrà muovere, i limiti epistemologici entro cui le nostre definizioni troveranno il loro senso; quei limiti che sono appunto determinati dalla società borghese, dalla civiltà occidentale, dal sistema capitalistico ecc. Noi infatti possiamo soltanto ipotizzare una società, una civiltà, un sistema diversi da quelli in cui viviamo, ma non possiamo certo prescindere dal nostro presente, dall'*hic et nunc*.

Volendo, si può anche fare il percorso inverso (quello di tutti i manuali scolastici di storia): partire cioè dall'esperienza primitiva, per poi giungere alla nostra. Ma in tal caso sarebbe bene non lasciar sottintendere l'inevitabilità di un percorso evolutivo, progressivo, che porta necessariamente alla nostra epoca, considerandola la migliore di tutte.

Ogni formazione socio-economica andrebbe affrontata come un *unicum*, chiarendo bene che nelle fasi di transizione verso una diversa formazione sono state compiute determinate scelte, consapevo-

li o indotte dalle circostanze, che hanno comportato determinate conseguenze, positive o negative.

Saper declinare

Se nella storia di un giovane non vi sono elementi almeno sufficienti per poter comprendere le vicende del mondo degli adulti, la storia, sia come disciplina a se stante che come *background* trasversale a tutte le aree di sapere, non può essere insegnata. Qui parliamo di «elementi almeno sufficienti», dando per scontato che la storia degli adulti, proprio a motivo delle ambiguità di cui essi sono capaci, sfugge, nella sua complessità, a una comprensione adeguata da parte del giovane.

Un educatore dovrebbe comunque preferire sempre a una ripetizione meccanica di contenuti prestabiliti e spesso complicati, un confronto dialettico su contenuti più semplici. Il giovane in fondo non deve fare altro che abituarsi all'idea di poter esercitare la libertà di scelta per rendere la vita più umana. E deve essere messo in grado di capire dove nella storia si è più esercitata questa facoltà e quali ne sono state le conseguenze.

Compito dell'educatore, proprio perché qui si ha a che fare con dei «giovani», è quello di mediare la comprensione delle azioni degli uomini col vissuto e con le capacità interpretative del giovane. Quindi si tratta d'impostare una forma di didattica i cui contenuti devono emergere da continue domande di senso, in cui gli aspetti psico-pedagogici della relazione giovane-adulto risultano, ai fini della motivazione iniziale e della rimotivazione in itinere, di fondamentale importanza. Per non parlare del fatto che sono proprio questi aspetti che aiutano l'educatore a declinare anche il contenuto in sé della disciplina.

Se un giovane comprendesse adeguatamente tutta la doppiezza o l'ambiguità di cui un adulto è capace (nel senso che spesso l'adulto fa esattamente il contrario di ciò che dice), diremmo che siamo di fronte a un'anomalia. In fondo a noi i giovani piacciono proprio per la loro carica idealistica, per l'aspettativa che hanno di vedere realizzata l'unità di teoria e prassi, di metodo e contenuto.

Tuttavia un giovane può essere aiutato a capire che nella storia sono stati fatti tentativi per rendere la vita più coerente con gli ideali professati. In via di principio potremmo sostenere che quanto più una formazione sociale tende ad allontanarsi dalla naturalità dei rapporti umani o, se si preferisce, dall'umanità dei rapporti naturali, tanto più essa cerca di giustificare se stessa con l'inganno, la propaganda, la demagogia, le guerre ecc.

Con ciò però non si vuole sostenere che quanto più ci si allontana dalla primitiva innocenza dell'umanità, tanto meno si sarà in grado di recuperarla; certo, questo recupero sta diventando sempre più difficile, ma non possiamo sostenere che l'odierna civiltà ha meno possibilità di farlo rispetto a quella medievale o schiavile, altrimenti le attuali generazioni si sentiranno senza speranza. Anzi, dovremmo dire il contrario, e cioè che quanto più ci si allontana da quella innocenza primordiale, tanto più se ne avverte la mancanza e si è disposti a lottare per riaverla, nella consapevolezza di non poterne fare a meno.

Ma qui s'è già introdotto un elemento interpretativo decisivo che sbagliamo a dare per scontato. Fino a che punto un educatore è disposto ad accettare il postulato che l'epoca del comunismo primitivo sia stata quella più umana e democratica? Accettare una cosa del genere, quando si deve impostare un lavoro collegiale tra adulti, è la cosa più difficile in assoluto, poiché lo stesso educatore è soggetto a condizionamenti culturali da parte dei mezzi di comunicazione della società in cui vive (ivi inclusi gli stessi libri di testo).

Senonché questo è per noi un presupposto irrinunciabile, che riguarda l'interpretazione generale da dare alla storia. Gli educatori, prima di impostare un qualunque lavoro didattico collegiale, sarebbe bene che partissero da questo *terminus a quo*, chiarendosi reciprocamente le idee su che tipo di lettura fanno della storia.

In sintesi

Dunque che tipo di approccio didattico possiamo immaginare quando c'è di mezzo una disciplina complicata come la «storia»? Proviamo a delinearlo sinteticamente in cinque punti:

- partiamo dall'esperienza del giovane, chiarendogli l'importanza di avere un pregresso oggettivo da cui in alcun modo egli può prescindere (relazioni parentali, sociali, ambientali...), e che costituisce la memoria storica, di lui e di chi gli sta accanto, il suo «esserci»;

- formuliamo domande di senso per mostrare al giovane l'uso ch'egli può fare della libertà di scelta, ovviamente in contesti determinati, da esemplificare nello spazio e nel tempo;

- ipotizziamo i possibili, diversi, percorsi della sua libertà e le possibili, diverse, conseguenze relative alle scelte che vengono prese e che si potevano prendere;

- trasferiamo questa dinamica psico-pedagogica alla comprensione dei fatti storici, facendo emergere una possibile interpretazione di tali fatti e soprattutto dei processi storici, usando una tecnica modulare, a difficoltà crescente, adeguandola alla capacità di comprensione e di rielaborazione dell'alunno;

- basiamo l'interpretazione su una precomprensione relativa alla formazione e allo sviluppo delle cinque fondamentali tappe storiche: comunità primitiva, schiavismo, servaggio, capitalismo e socialismo, di cui la prima viene ritenuta come quella più umana e democratica, essendo l'unica non soggetta a conflitti di classe e a rapporti di sfruttamento uomo-natura (tale precomprensione non necessariamente deve essere esplicitata sin dall'inizio del lavoro didattico; può essere anche una conclusione ottenuta a fine lavoro).

L'uso degli strumenti di verifica dell'appreso deve andare ben oltre la semplice interrogazione orale, il test o la relazione scritta, individuale o di gruppo; deve cioè riguardare aspetti per così dire trasversali a tutte le forme espressive dell'alunno. Facciamo alcuni esempi:

- realizzare ipertesti o ipermedia;

- partecipare a moduli digitali interattivi: mailing list, forum, chat…;

- forme di recitazione teatrale o di interviste simulate, in cui ogni alunno impersona p.es. un paese o un personaggio di rilievo, e nel momento di fare una ricostruzione semplificata di un evento storicamente significativo, espone le proprie ragioni al fine di motivare le decisioni prese, a fianco delle ragioni di altri paesi o personaggi;

- cartellonistica (anche pubblicitaria), mappe (anche concettuali), grafici...;

- stesura di diari o di poesie, canti popolari, racconti favolistici, fantastici o di qualsivoglia genere letterario;

- visite a musei o tentativi di ricostruzione di ambienti del passato, con l'aiuto di Enti locali, esperti...

IL MESTIERE DELLO STORICO

Uno storico non è un teorico. Uno storico vuole raccontare i fatti. Li racconta collegandoli tra loro secondo un'ideologia basata sui rapporti di forza. Ciò è inevitabile, in quanto le vicende che racconta sono tutte conflittuali.

Lo storico legge prevalentemente delle fonti scritte, che gli raccontano episodi prevalentemente violenti. Se non c'è violenza non c'è storia, ma cronaca, agiografia, letteratura... Lo storico non avverte il bisogno di farsi una cultura troppo astratta, troppo teoretica. Crede che gli basti quel tanto per poter interpretare dei fatti nudi e crudi.

È per questo motivo che ritengo i manuali di storia uno strumento antipedagogico. Secondo me uno storico dovrebbe cercare di motivare lo svolgimento dei fatti anche sulla base di *idee culturali* (valoriali) e non soltanto sulla base di interessi di parte, economici e politici; cioè uno storico dovrebbe già avere una posizione critica nei confronti di questi interessi, in modo che quando li incontra nella sua indagine non dà per scontato il loro svolgimento. Lo storico non dovrebbe essere come un commissario di polizia che quando s'imbatte in un omicidio comincia subito a ipotizzare i soliti moventi che la società in cui vive gli mette a disposizione: soldi, sesso, potere ecc. Lo storico dovrebbe andare al di là dei fatti, dovrebbe potersi immedesimare nella *cultura* in cui essi trovano la loro ragion d'essere.

La storia non è solo un intersecarsi di interessi opposti, materiali o di potere politico. Vi è anche lo sviluppo delle idee, dei valori, della cultura, che non necessariamente trova riscontro diretto in specifiche fonti. Infatti non sempre gli uomini si rendono conto che l'accettazione o l'abbandono di determinate prassi o consuetudini è in qualche modo legato all'accettazione o all'abbandono di determinati *valori*.

I valori sono spirituali, invisibili, impercettibili alla penna di un redattore di fonti, che può anche viverli o, al contrario, smettere di viverli in maniera inconscia, irriflessa, istintiva; meno che mai il

redattore riesce, in piena consapevolezza, a collegare «logicamente», in forma sillogistica, il sorgere o il venir meno di un dato fenomeno al sorgere o venir meno di un dato valore culturale o umano.

Anche quando le fonti hanno la pretesa di far dipendere rigorosamente determinati fatti da determinate idee, bisogna sempre che lo storico agisca con molta circospezione, poiché spesso proprio in questa stretta coincidenza di teoria e prassi si celano le falsificazioni più bieche. Tra fatti e idee esiste sempre un rapporto ambiguo, di reciproca interazione, in cui non a caso la libertà si muove su binari opposti.

Questo significa che nell'interpretazione dei fatti uno storico non dovrebbe avere la pretesa di comportarsi come un ricercatore appartenente alle discipline scientifiche. Non è importante l'esattezza con cui si raccontano i fatti, che è sempre molto relativa, ma la capacità di argomentare ipotesi interpretative con cui cercare di collegare gli eventi più significativi.

Leggendo i vangeli si fa fatica a credere che i redattori fossero degli storici, e tuttavia il loro modo di raccontare le cose - a prescindere dal carattere leggendario di molti episodi - ha convinto milioni di persone, modificandone, a volte anche radicalmente, lo stile di vita.

Ecco perché quando si raccontano le cose non è tanto importante dire tutta la verità (nessuno è in grado di farlo, e chiedere a un testimone processuale di giurare sopra la Bibbia, sperando che dica effettivamente «tutta» la verità, è semplicemente ridicolo), quanto piuttosto è importante aiutare chi ascolta (o chi legge) a immedesimarsi nei fatti narrati, come fece magistralmente il Manzoni col suo capolavoro.

Quanto più l'immedesimazione empatica è forte, tanto più lo scopo del testo (della fonte storica) è riuscito. Il testo non ha creato soltanto curiosità o interesse intellettuale, ma anche partecipazione emotiva, che può anche diventare corale, se il testo è espressione di un sentire comune (come p.es. avvenne col *Libretto Rosso* di Mao al tempo della rivoluzione culturale).

Questo a prescindere dal fatto che i contenuti trasmessi dalla fonte siano umani o disumani, veri o illusori, verosimili o falsificati.

Non esiste un criterio oggettivo che possa stabilire a priori la differenza tra il vero e il falso. L'interpretazione è sempre un faticoso processo a posteriori, che non può riguardare, in maniera unilaterale, il solo storico, ma anche lo studente che legge una fonte e su cui deve esercitare il proprio raziocinio, lasciandosi stimolare da una batteria di domande-guida. Spesso questo atteggiamento supponente degli storici lo si nota anche nel mondo della politica e del giornalismo: ognuno è sempre convinto di avere la verità in tasca.

Insomma è il pubblico che deve rendersi conto da solo quando una fonte merita d'essere creduta (in parte o totalmente) o rigettata del tutto. Un redattore può essere geniale quanto vuole nel modo di presentare le cose, ma se non incontra consensi effettivi, la sua genialità non vale nulla.

I tempi della storia tra memoria e desiderio

Il modo che hanno gli storici di considerare il passato come qualcosa di tanto più «remoto» quanto più è «lontano» e quindi come qualcosa di concluso in sé, in maniera oggettiva e irripetibile, è un modo di presentare e interpretare le cose che riflette il nostro tempo, proiettato verso il futuro (anche se oggi, in verità, le insicurezze riducono di molto gli entusiasmi), ma non si può dire sia un modo naturale di concepire l'esistenza e il fluire del tempo. Basterebbe leggersi i testi di Rigoberta Menchù per convincersene.

Negli stessi vangeli le genealogie vennero scritte proprio per far capire, anche a costo d'inventarsi ascendenze mai esistite, che sarebbe stato molto onorevole per un messia avere come avi Davide e Salomone, pur essendo essi vissuti mille anni prima. Non sono stati forse gli ebrei che un giorno risposero al Cristo: «Non siamo schiavi di nessuno, abbiamo Abramo per padre» (Gv 8,33)? Per dimostrare la purezza delle loro origini chiamavano in causa un personaggio esistito 1800 anni prima, le cui vicende erano più che altro avvolte nel mito. Ma se andiamo tra gli indiani nordamericani o tra i cinesi confuciani, giusto per fare altri esempi, la preoccupazione di tutelare un'origine ancestrale era ed è la medesima, al punto che si avvertivano più vicini i defunti più lontani, proprio perché venivano conside-

rati più autentici, più genuini, più prossimi alla verità delle cose.

Non solo, ma resta anche del tutto astratta, nozionistica, per non dire ideologicamente viziata, l'impostazione dei manuali di storia che, volendoci far capire che il nostro presente è la *summa summarum* del concetto di «civiltà», illustrano una linea del tempo in cui il passato viene visto in uno specchio deformante.

In questo gli storici sono perfettamente in linea con quanto si è iniziato a fare a partire dall'Umanesimo e dal Rinascimento (in Italia dal Mille), cioè quello di puntare tutto sul ritorno al mondo greco-romano, sull'affermazione del singolo, sul dubbio cartesiano, sulla ragione illuministica, sull'istanza di rinnovamento borghese, sulla fine degli usi e costumi del mondo contadino (in nome di una critica, peraltro giustificata, dell'autoritarismo ecclesiastico e dello strapotere nobiliare), sull'affermazione dell'idea di progresso indefinito, di sviluppo tecnologico ed economico inarrestabile... Il passato è diventato morto semplicemente perché è stato ucciso, buttando dalla finestra l'acqua sporca col bambino dentro.

Così oggi non abbiamo più memoria di quel che eravamo, camminiamo nelle nostre città superaffollate come epigoni dello smemorato di Collegno. Il passato per la prima volta, con la civiltà borghese, è diventato «remoto» e ha smesso di scorrere nelle vene del presente. Non ce lo portiamo più con noi, nel nostro bagaglio di esperienze e conoscenze acquisite, se non, al massimo, come nostalgia di un mondo irrimediabilmente perduto.

Abbiamo finito con lo stravolgere anche le caratteristiche del nostro desiderio, che sono diventate molto più istintive, egocentriche... Noi viviamo per realizzare un semplice desiderio di soddisfazione personale. Non c'è più coincidenza tra desiderio personale e desiderio collettivo, proprio perché non c'è più da salvaguardare una memoria comune.

Nel nostro cervello la memoria è scomparsa, forse si conserva in qualche angolo recondito dell'inconscio: quella che abbiamo è a breve termine, e il desiderio che le è correlato l'abbiamo ridotto alla mera necessità di sopravvivere in una società ove dominano i rapporti di forza, lo scontro tra egoismi particolari.

Ecco perché per noi è diventato impossibile tentare di com-

prendere qualcosa del passato dall'alto del nostro presente. Per poter essere minimamente capito, il passato andrebbe studiato come se fosse un presente, cioè andrebbe in un certo senso rivissuto, e non tanto nelle forme esteriori della vita prosaica, quanto proprio nella sostanza delle contraddizioni di fondo, che sono poi quelle che hanno portato gli uomini a compiere determinate scelte.

Occorre capire la centralità dei problemi, il modo come l'uomo si è posto di fronte ad essi, le scelte operate per risolverli e i nuovi problemi che queste scelte hanno generato, nella consapevolezza che l'evoluzione dell'uomo non procede in linea retta, ma a sbalzi, a zigzag, facendo spesso un passo avanti e due indietro.

Indicativamente si potrebbe dire che la storia è lo svolgimento di formazioni sociali differenti, in relazione a scelte che si sono dovute compiere tra due grandi esigenze più o meno contrapposte: quelle che trovano le loro ragioni nell'*individualismo* e nel *collettivismo*.

Queste due esigenze s'intrecciano continuamente in ogni formazione sociale, nel senso che non esiste una formazione sociale del tutto individualistica o del tutto collettivistica. Se ciò si verifica, allora la crisi della società è giunta ad una fase molto acuta e la sua trasformazione drammatica diventa inevitabile.

La storia, dopo quella lunga esperienza di equilibrio tra singolo e collettivo, è diventata l'altalenarsi continuo di una propensione concessa a questa o quella forma di esperienza antisociale. Là dove prevale l'individuo, il collettivo è sacrificato e, in genere, viene visto come un impedimento allo sviluppo della personalità, alla creatività del singolo. Viceversa, là dove prevale il collettivo, spesso il singolo non è che un numero, un'astrazione, come nei regimi amministrati di tipo statalista.

Questo per dire che l'accettazione degli eventi storici secondo un criterio di ineluttabilità, come spesso si constata nei manuali scolastici, non fa progredire di un passo la comprensione dei meccanismi dinamici della libertà umana. Si usa la categoria della necessità come se la libertà fosse un peso gravoso da sopportare e non la fondamentale risorsa che distingue la consapevolezza dall'istinto.

Avere «senso storico» significa sostanzialmente saper esa-

minare le diverse opzioni culturali presenti nel momento in cui sono state prese determinate decisioni. Se la tendenza è quella di giustificare il proprio presente (e non quella di relativizzarlo o di contestualizzarlo), si finirà necessariamente col valorizzare del passato solo quelle scelte (strategiche) che hanno contribuito a generare questo stesso presente.

Ora apriamo una parentesi su questo argomento delle opzioni storiche. Chiunque ormai sa bene – non solo chi fa storiografia – che contrapporre politicamente l'individuo allo Stato o lo Stato all'individuo non serve a nulla finché non si esamina l'*economia*, cioè il luogo ove si forma la contraddizione antagonistica vera e propria, quella che trova un riflesso giuridico appunto nel rapporto tra cittadino e Stato.

Si può infatti pensare che il liberismo sia migliore dello Stato assoluto o del *Welfare State*, ma si può pensare legittimamente anche il contrario, e finché non si affrontano le contraddizioni economiche, cioè i conflitti di classe, non si esce dalla logica vichiana dei corsi e ricorsi.

In fondo si è accettato lo Stato assistenziale proprio perché il liberismo si era rivelato fallimentare, e ogniqualvolta lo Stato assistenziale non è in grado di «assistere» i suoi cittadini più marginali (cosa che non può fare per più di un certo periodo di tempo, nell'ambito del capitalismo), s'invoca subito (soprattutto nei paesi anglosassoni) il puro liberismo. Ma da questo circolo vizioso (tipico di tutta la politologia pre-marxista) bisogna assolutamente uscire, se si vuole realizzare un'adeguata idea di giustizia.

Il problema, tuttavia, potrebbe essere impostato anche in un altro modo (che è poi quello del leninismo). Se si esaminano le cose da un punto di vista meramente *economico*, si può anche sostenere che il profitto capitalistico sia migliore della rendita feudale (anche se qui bisognerebbe precisare che all'aumentato benessere dell'area occidentale ha fatto da *pendant* una grandissima miseria del Terzo mondo). Ma se si esaminano le cose anche da un punto di vista *politico*, si può tranquillamente sostenere che non è stato un grande vantaggio passare dallo sfruttamento feudale a quello capitalistico.

Il capitalismo non è di per sé migliore del feudalesimo. Non

lo è neppure sotto l'aspetto tecnologico, poiché ad ogni progresso della scienza e della tecnica seguono problemi inediti (sociali, ecologici, etici...) che richiedono sforzi sempre più grandi per essere risolti. Certo, vi sono stati dei progressi rispetto al passato (si pensi p.es. alla stampa), ma anche dei regressi assolutamente senza precedenti (si pensi p.es. all'uso delle armi atomiche o all'inquinamento mondiale); senza poi considerare che anche laddove si sono verificati dei progressi (come p.es. nella medicina) si è fatta ingiustamente tabula rasa di tutte le acquisizioni empiriche maturate nei secoli precedenti (p. es. l'uso delle erbe per curare le malattie).

Lo sviluppo tecnico-scientifico dovrebbe restare rigorosamente circoscritto alle esigenze delle masse popolari. Il capitalismo sarebbe stato migliore del feudalesimo se avesse offerto delle maggiori opportunità per superare la pratica dello sfruttamento (servaggio), ma così non è stato, quindi non c'è stato vero progresso. L'unico progresso è stato quello *culturale*, cioè quello delle idee, poiché nell'emanciparsi dal servaggio gli uomini hanno saputo elaborare dei principi e dei valori democratici e umanistici superiori a quelli feudali. Ma anche su questa certezza ci sarebbe da discutere parecchio.

Gli uomini dunque devono lottare sempre contro lo sfruttamento del lavoro da parte dei proprietari dei mezzi produttivi, ma senza illudersi che uno sfruttamento sia migliore dell'altro. In questo senso bisognerebbe rivedere, p.es., i giudizi storici sulla Germania del XIX sec., ancora incapace di fare la rivoluzione industriale e borghese. Si trattava soltanto del fatto che una forza reazionaria, la classe feudale, voleva impedire alla borghesia d'emergere, d'imporsi, o vi erano anche motivi ideali (seppure vissuti in maniera contraddittoria) che ostacolavano giustamente la formazione di un mercato capitalistico? Stessa cosa si potrebbe dire per l'Italia: il fatto cioè che gli ideali fossero clamorosamente smentiti nella pratica sociale giustificava forse l'adozione di un sistema di vita che rinunciasse a quegli ideali anche sul piano teorico? In altre parole, non era forse legittimo sperare che in virtù di quegli ideali si potesse realizzare una società post-feudale non-capitalistica? Oppure si deve sostenere che l'affermazione di quegli ideali era irrimediabilmente compromessa dalla vergognosa prassi del servaggio e della rendita feudale, al punto che

un superamento di questa prassi avrebbe inevitabilmente comportato un abbandono di tutti quegli ideali?

Ci si chiede cioè se, nonostante il limite pratico del servaggio, non esistessero ugualmente nella Germania del XIX sec. degli ideali che avrebbero potuto essere svolti socialmente in senso democratico (sul piano sia socioeconomico che politico), senza che per questo si fosse costretti ad accettare la formazione e lo sviluppo del sistema capitalistico. In altre parole, se le contraddizioni del feudalesimo fossero state affrontate politicamente, attraverso una lotta di classe condotta dai contadini, un'opposizione al servaggio che avesse visto coinvolte tutte le classi non-possidenti, ci sarebbe stata ugualmente la necessità di attribuire allo sviluppo del capitalismo la principale modalità per superare il feudalesimo?

La transizione da una formazione sociale all'altra comporta sempre anche una *transvalutazione dei valori*. Si tratta per l'appunto di stabilire se vanno affermati valori completamente diversi o gli stessi valori in modo completamente diverso o l'una e l'altra cosa. Possibile che la classe contadina non fosse portatrice di valori diversi da quelli aristocratici, o di diverse modalità applicative? Perché dunque essa non ha avuto la forza d'impedire lo sviluppo del capitalismo, dopo che si era superato il feudalesimo? E perché gli intellettuali progressisti hanno sempre manifestato grandissime riserve nei confronti del mondo contadino? Cosa avevano di diverso i contadini tedeschi da quelli russi che hanno fatto la rivoluzione? Al tempo della Riforma protestante non furono forse i contadini tedeschi i protagonisti delle lotte politiche e sociali?

Conseguenza della visione deterministica di tutta la storiografia ad uso scolastico è che, in definitiva, si considera di qualità inferiore (p.es. di matrice utopistica) tutto ciò che è risultato perdente, come fosse inesorabilmente destinato a uscire sconfitto dalla storia. La storia diventa così una sequenza semplicistica di eventi i cui protagonisti si sono affermati solo perché erano più forti di altri; e non appare invece come una rappresentazione drammatica delle molteplici possibilità che gli uomini hanno di non essere quel che dovrebbero essere.

Ovviamente è impossibile per uno storico cercare le alterna-

tive nel passato quando come cittadino egli non vuole o non riesce a cercarle neppure nel suo presente. Eppure, compito fondamentale della scuola è quello di essere un servizio per l'oggi, per aiutarci a comprenderlo e a migliorarlo. Il passato andrebbe studiato solo nella misura in cui le esigenze lo richiedono. L'unica storia possibile (come disciplina) dovrebbe quindi essere quella che fa comprendere l'attualità e, a tal fine, sarebbe compito dell'insegnante andare a cercare nel passato conferme, smentite, varianti sul tema, da discutere in classe.

Un essere umano vive veramente il suo tempo quando considera il presente assolutamente prioritario rispetto al passato e al futuro. La memoria del passato e il desiderio del futuro non sono nulla senza l'esperienza del presente, che detta le regole interpretative del passato e che pone le condizioni dello sviluppo del futuro. Che questo avvenga in maniera giusta o sbagliata sarà la storia a deciderlo.

Gli uomini devono limitarsi ad assumere delle responsabilità soltanto in relazione al loro presente. E queste responsabilità, rivalutando il periodo preistorico, non possono andare che in queste direzioni:

- ripristino della proprietà sociale dei mezzi produttivi, facendo bene distinzione tra i concetti di proprietà *privata*, *sociale* e *personale* (con l'esclusione della proprietà privata bisogna escludere anche quella statale, in quanto il concetto di «pubblico» deve coincidere soltanto con quello di «sociale»);
- fine del dominio dell'uomo sulla natura, quindi revisione totale dei principi scientifici e tecnologici della cultura occidentale (occorre partire dal presupposto che l'uomo ha più bisogno della natura di quanto la natura abbia bisogno dell'uomo, quindi qualunque sviluppo tecnico-scientifico dev'essere compatibile con le esigenze riproduttive della natura);
- fine del dominio del più forte sul più debole (diritto funzionale al bisogno e non tanto astratta uguaglianza di fronte alla legge);
- ricomposizione del diviso: città e campagna, lavoro intellettuale e lavoro manuale, teoria e prassi (*et-et* non *aut-aut*);
- affermazione della democrazia diretta, localmente circoscritta, quindi fine della democrazia delegata e superamento di con-

cetti come Stato, nazione, parlamento, leggi, istituzioni…;

- superamento della divisione dei poteri (esecutivo, legislativo, giudiziario), in quanto è il popolo che decide, esegue e giudica;
- il popolo deve difendere se stesso, quindi no alla delega del potere militare.

L'interpretazione dell'etica nella storiografia

Oggi solo una persona molto sprovveduta o politicamente molto conservatrice potrebbe sostenere che la laicità ha avuto origine quando s'è cominciato a separare il diritto e la politica dalla morale.

È vero che il diritto e la politica han voluto separarsi da una morale religiosa che aveva fatto il suo tempo, ma sostenere che quel diritto e quella politica sono la quintessenza della laicità e della democrazia, senza specificare che si tratta pur sempre di laicità e democrazia «borghesi», non ha senso.

Una politica o un diritto separati dalla morale e dalla società che nel suo complesso esprime quella morale, non possono che essere frutto di un arbitrio, ovvero l'espressione della volontà di dominio di una particolare ideologia, che vuole imporsi sulla collettività. Nessun uso scriteriato della morale può mai giustificare la sua totale rimozione dagli ambienti del potere istituzionale.

La classe sociale che ha voluto rimuovere la morale, la borghesia, l'ha fatto per avere mano libera nella sua affermazione sociale e per poter dominare indisturbata. Un diritto separato dalla morale, sotto il pretesto che questa è corrotta, è una forma di arbitrio peggiore del male (in questo caso la corruzione) che vuole combattere. Solo a un ceto sociale già separato dalla società poteva venire in mente di operare una separazione del genere. In questo la borghesia non ha fatto che emulare un altro ceto sociale, anch'esso separato dalla società: il clero.

La borghesia si è servita delle masse popolari per liberarsi dei rappresentanti della morale corrotta (nobiltà e clero), ma, una volta vinta la partita, ha fatto anche presto a liberarsi delle stesse masse popolari nella gestione del potere politico. Ecco perché una ri-

voluzione borghese è sempre una rivoluzione tradita.

Resta tuttavia da chiarire da dove abbiano desunto gli intellettuali borghesi che la morale poteva essere separata da tutto il resto. Se gli studi del marxismo hanno saputo svelare la mistificazione politica della democrazia borghese, mettendone bene in luce le insanabili contraddizioni socio-economiche, ancora però non sono state fatte delle analisi dettagliate sul rapporto di dipendenza culturale che lega l'ideologia borghese a quella cattolico-romana. Qui bisogna riprendere in mano i classici della Scolastica e cercare di capire dove si annidano le premesse teologiche delle aberrazioni filosofiche borghesi.

Il fatto che la borghesia si sia sempre opposta politicamente alla chiesa (seppur in forme favorevoli al compromesso, in quanto la borghesia non ha mai disdegnato di servirsi della religione come oppio per le masse), ha tratto in inganno (per così dire) molti storici, che non si sono mai concentrati sulla dipendenza culturale, ideologica, vissuta dalla borghesia, in forme ovviamente laicizzate, rispetto alla chiesa cattolica.

Gli stessi storici marxisti (ma anche Weber e gli altri storici illuminati della borghesia) han sempre preferito parlare di rapporti tra *borghesia* e *protestantesimo*, tralasciando quasi del tutto quelli tra *borghesia* e *cattolicesimo* (l'unica significativa eccezione è stata quella di Groethuysen: in Italia però bisogna rivedere gli studi di Toniolo e Fanfani).

È certamente vero che il protestantesimo rappresenta la religione della borghesia, ma è anche vero che non ci sarebbe stato protestantesimo senza cattolicesimo e dunque non ci sarebbe stata borghesia senza clero cattolico, né filosofia borghese senza Scolastica.

Feuerbach intuì perfettamente la dipendenza dell'idealismo tedesco dal protestantesimo e anche dal cattolicesimo romano, cioè intuì che la filosofia idealistica altro non era che una laicizzazione del cristianesimo, ma quella sua felice intuizione non ebbe poi un vero e proprio sviluppo storico-critico.

Questa lacuna storiografica è sostanzialmente dovuta al fatto che la concezione dominante della morale in Europa occidentale è sempre stata quella offerta dalla chiesa romana. Anche quando que-

sta morale era profondamente corrotta, nessuno ha mai messo in dubbio che sul piano teorico, di principio, l'ideologia cattolico-romana rappresentasse il vertice della moralità possibile (o comunque si è sempre pensato che dovesse essere la chiesa romana deputata a rappresentare, almeno in sede teorica, i valori contenuti nei vangeli).

Certo, ci sono stati il protestantesimo, la filosofia borghese, il socialismo utopistico e scientifico, che hanno elaborato nuove concezioni morali dell'esistenza, ma gli storici continuano a considerare la morale cattolica come un *terminus ad quem* per il giudizio su qualunque altro tipo di morale.

Infatti si è sempre sostenuto che la moralità protestante è più individualista, più accomodante col capitalismo, più disposta al compromesso con la società borghese; che la morale filosofica è troppo astratta per competere con quella cattolica, che quella socialista è troppo di parte o troppo legata alla politica per poter essere considerata universale, e così via.

Ci sono delle verità in questo atteggiamento. In effetti la ragione storica del protestantesimo si risolve in una contestazione della corruzione del cattolicesimo romano, ma non avendo il protestantesimo recuperato le vere origini del cristianesimo, esso alla fine ha prodotto una morale ancora più corrotta di quella cattolica.

Il socialismo, dal canto suo, non ha mai voluto ammettere la propria dipendenza dalla morale cattolica (nell'Europa occidentale) o da quella della chiesa ortodossa (nell'Europa orientale) e continuamente rischia di subordinare gli interessi della morale a quelli della politica.

Dunque, ciò su cui gli storici devono puntare l'attenzione è il rapporto tra chiesa ortodossa e chiesa romana, poiché se riescono a capire i motivi profondi di quella rottura, riusciranno anche a capire il motivo per cui il protestantesimo poteva nascere solo in ambito cattolico e la filosofia borghese solo all'interno della Scolastica, e così via.

Il mondo ortodosso non ha mai conosciuto alcuna vera riforma protestante, né alcuna vera filosofia borghese e neppure alcuna vera rivoluzione borghese.

Oggi l'Europa protestante sta dominando quella cattolica,

semplicemente perché la prassi borghese ha fatto piazza pulita di ogni forma di religione, cioè il capitalismo sta trionfando anche nei paesi cattolici semplicemente perché lo scontro non è più tra religioni contrapposte. Tuttavia le culture che quelle religioni esprimono in veste laicizzata devono essere studiate in rapporto alla religione per essere capite sino in fondo.

La rivoluzione politica ha bisogno di quella culturale, altrimenti la laicità resterà priva di contenuto e la storiografia non uscirà dalla propria superficialità.

Storia e colpa

La storia, a dispetto di quanto viene propinato nei manuali scolastici, dove l'idea di progresso è un totem da adorare, non è altro che il tentativo di affermare dei principi di umanità, negandoli subito dopo. È come se essa si fosse incaricata di dimostrare che dopo la fine del comunismo primitivo non è più possibile nessun'altra esperienza di libertà.

Gli uomini fanno delle rivoluzioni per ripristinare l'eden originario, che però falliscono tutte miseramente, probabilmente perché si è perduto qualcosa di fondamentale e che non è così facilmente recuperabile.

Dunque questi tentativi hanno ancora senso o bisogna rassegnarsi? Una domanda del genere facilmente viene considerata retorica sia da chi ha tutto da perdere, sia da chi ha tutto da guadagnare. In genere la storia dimostra che i tentativi sovversivi sono stati fatti dopo decenni di rassegnazione da parte delle masse popolari. È quando non si ha più niente da perdere che scatta il meccanismo della rivoluzione.

Occorre però che, unitamente alle condizioni materiali particolarmente precarie, vi sia la volontà politica di mutarle, e questo non è scontato, poiché l'abitudine alla rassegnazione, cioè a sopportare pazientemente la frustrazione di una vita precaria può alla fine uccidere qualunque istanza di liberazione.

L'abitudine alla rassegnazione è una colpa e uno storico dovrebbe tenerla in considerazione, poiché non è escluso che nella sto-

ria vi siano delle colpe la cui gravità può trasmettersi per intere generazioni, pesando sui destini di una popolazione, di un territorio…

Le responsabilità nei confronti dell'ambiente non hanno forse questa caratteristica? Non stiamo pagando ancora oggi le desertificazioni provocate migliaia di anni fa? Com'è possibile che l'uomo non si renda subito conto che certe azioni possono essere così gravi da avere effetti irreparabili? Non è forse compito dello storico far capire l'irreversibilità di talune decisioni storiche?

Si può anche ipotizzare che nel presente, quando tali azioni vengono compiute, non si può avere piena consapevolezza di tutte le loro possibili conseguenze. Tuttavia il fatto di avere consapevolezza anche solo di *qualcosa* e non del *tutto*, dovrebbe essere considerato sufficiente per evitare di prendere certe decisioni (pensiamo solo a quegli scienziati che lavorarono alla costruzione della bomba atomica).

Uno storico non può delegare questi problemi alla sfera etica o, peggio, religiosa, né può far capire allo studente, pur senza dirglielo, che gli uomini non sanno quello che fanno o che, se conoscessero a priori tutte le possibili conseguenze delle loro azioni, forse non farebbero nulla. Talune conseguenze si possono tranquillamente prevedere senza essere padreterni.

Storia e politica

La breve riflessione che segue ha lo scopo di mettere in discussione uno dei pilastri fondamentali dell'istituzione scolastica in generale, quello secondo cui un docente, in classe, non può fare politica. In tal senso la sua lettura, ai fini della comprensione di una metodologia della ricerca storica, in riferimento a una ridefinizione del concetto di «competenze storiche» in ambito scolastico, resta del tutto facoltativa.

Preliminarmente è bene dire che non si vuole affatto desacralizzare il principio secondo cui un docente non può in alcun modo utilizzare la propria classe per fare propaganda di questo o quel partito, e nemmeno di questa o quella corrente di pensiero o ideologia politica, benché l'insegnante sia tenuto a rispettare scrupolosamente

il dettato costituzionale, facendo quindi, in un certo qual modo, «politica» (un docente che professasse l'anarchia avrebbe sicuramente da ridire su questo punto).

Tuttavia, poiché noi non siamo degli automi privi di anima e poiché ci viene chiesto d'essere fautori della democrazia e del pluralismo, si vuole qui tentare di delineare un modello di impegno politico in ambito scolastico, che sia coerente col modello culturale da noi proposto nello studio della storia come disciplina.

Nella nostra esposizione abbiamo più volte detto che ha ben poco senso parlare del passato senza alcun riferimento al presente. Ebbene, in che modo un insegnante di storia può parlare del proprio presente, lasciando i propri allievi liberi di credere nelle sue parole? In che modo un docente può fare politica in classe senza rischiare d'essere accusato di plagiare le menti?

La Raccomandazione n. 1283, del 1996, dell'assemblea parlamentare europea, relativa all'apprendimento della storia nel nostro continente, afferma testualmente: «La storia ha anche un ruolo politico nell'Europa odierna. Senza di essa l'individuo è più vulnerabile, soggetta alla manipolazione politica o altro. Quasi tutti i sistemi politici hanno utilizzato la storia per servire i propri interessi e hanno imposto la loro versione dei fatti storici, come anche la definizione di buoni e cattivi nella storia. È importante che la storia proceda di pari passo col presente».

Oltre la civiltà

Gli uomini devono poter dimostrare di essere se stessi a prescindere dai mezzi che usano. Cioè se i mezzi inducono gli uomini ad avere tra loro rapporti innaturali, in cui l'interesse privato prevale su quello collettivo, allora ci si dovrebbe chiedere se quegli stessi mezzi non siano da modificare o da sostituire con altri più adeguati all'esigenza di identità umana. Nessuno però può pretendere di soddisfare questa esigenza a danno di altri.

La moderna civiltà occidentale ha fatto della rivoluzione tecnico-scientifica la modalità principale dei rapporti interumani e dei rapporti tra uomini e natura. E ha usato questa rivoluzione per affer-

mare su ogni cosa il primato del profitto capitalistico, della rendita finanziaria.

Da un lato quindi si è frapposto il macchinismo tra gli esseri umani e tra questi e la natura; dall'altro si è fatto del capitale l'unica vera ragione di vita. Macchinismo e capitale hanno marciato di pari passo, condizionandosi a vicenda, con la differenza che mentre uno si pone come fine, l'altro si pone come mezzo.

La civiltà basata su questo mezzo e su questo fine, di umano ha ben poco, anche se per potersi imporre in tutta la sua innaturalezza, essa ha avuto bisogno di dimostrare ch'era migliore di quella precedente. In tal senso tutte le civiltà sono frutto di progressivi inganni o di promesse non mantenute.

È come se il genere umano dovesse sperimentare tutte le forme di illusione sulla propria identità, prima di tornare a vivere quell'unica forma di esistenza in cui era se stesso, in un rapporto naturale con l'ambiente.

È sintomatico, in tal senso, che quanto più aumenta la decadenza di una civiltà, tanto più aumentano le «favole» con cui si cerca di tenerla in piedi. Il declino irreversibile, percepito come inevitabile, porta il sistema a dare di se stesso una rappresentazione mitologica, priva di riscontri reali.

La dicotomia tra istituzioni e società è netta e compito delle prime è appunto quello di imporre alla seconda le ideologie più subdole, più raffinate, al fine di celare i contrasti insanabili.

Le civiltà non vogliono morire di morte naturale, proprio perché la loro esistenza è stata, sin dall'inizio, basata sull'inganno e sulla violenza. Le civiltà hanno orrore della verità e sarebbero disposte a qualunque cosa pur di vederla negata. Ecco perché quand'esse sono in decadenza, le «favole» aumentano all'aumentare della consapevolezza della fine. Col concetto di «favola» occorre intendere qualunque cosa che svii l'attenzione delle masse dai veri motivi che stanno portando al crollo finale.

La storia ha conosciuto delle civiltà che si sono rassegnate al loro declino e, quando si sono scontrate con civiltà molto più forti di loro, non hanno opposto una resistenza convinta alle loro proprie contraddizioni. Hanno rinunciato a lottare contro il nemico esterno

perché in realtà avevano rinunciato a lottare contro le contraddizioni interne, e la sconfitta è stata considerata come una sorta di «meritato castigo». Questo atteggiamento è molto evidente p. es. nelle civiltà precolombiane.

Nel mondo egizio le «favole» del potere altro non erano che il misticismo, il culto dell'oltretomba, l'edificazione monumentale dei santuari funebri, la magia, la divinazione, l'astrologia... Tutte cose che il mondo romano ha ereditato, trasformandole in senso materialistico, e aggiungendovi altri aspetti che la cultura egizia non conosceva: il diritto, lo sport, i giochi circensi, la lotta mortale tra i gladiatori, gli svaghi termali, sino alle feroci persecuzioni contro i cristiani, durate ben tre secoli.

Le civiltà in decadenza, cieche di fronte ai loro problemi di fondo, hanno bisogno di «favole» e quando queste non bastano, hanno bisogno di vittime sacrificali, una sorta di capro espiatorio che serve a celare il vero volto del potere e soprattutto della sua progressiva decadenza. Occorre pensare che, in questi frangenti di desolazione, la storia può essere a una svolta significativa, in cui si può anche costruire una transizione verso il diverso.

Ecco perché non c'è nulla che ci possa interessare del passato se non ciò che ci può servire a risolvere i problemi del presente, poiché è comunque nel presente che dobbiamo cercare la soluzione ai nostri problemi: il passato ci può servire come *fonte d'ispirazione*. Ormai il legame che ci univa alle generazioni passate è stato rotto per sempre dalla civiltà contemporanea, salvo sparute eccezioni che cercano di sopravvivere come possono.

Si potrà dunque parlare di «evoluzione» solo quando usciremo da questa fase involutiva che ci attanaglia da circa seimila anni. Questo significa che dobbiamo metterci a studiare lo stile di vita delle ultime popolazioni primitive rimaste sul nostro pianeta, poiché esse sono le sole che ci possono indicare la strada (pacifica) per lo sviluppo futuro dell'umanità. Dobbiamo studiarle non come un reperto archeologico o socioantropologico, ma proprio come uno *stile di vita* in grado di assicurare una sopravvivenza al genere umano. Questo significa che dobbiamo recuperare le tradizioni tribali delle più antiche popolazioni africane, sudamericane e asiatiche.

Le cosiddette «civiltà» non sono ancora riuscite a dimostrare che il loro stile di vita è compatibile con le esigenze riproduttive della natura e con la necessità di una coesistenza pacifica tra i popoli. Noi dobbiamo tutelare tutto ciò che è *anteriore* a qualunque forma di civiltà.

Se non chiariamo questi presupposti, noi rischiamo di realizzare un socialismo come «civiltà» che avrà contraddizioni ancora più gravi di quelle del capitalismo, come già abbiamo iniziato a vedere nel cosiddetto «socialismo reale» dei paesi est-europei, dove gli aspetti economici risultavano (e in quello cinese ancora oggi risultano) subordinati a quelli politici, all'interno di un sistema tutt'altro che democratico.

I socialismi utopistici, scientifici, rivoluzionari... vanno considerati come tappe verso il ritorno al comunismo primitivo, ovviamente nella consapevolezza storica dei limiti delle formazioni sociali individualistiche (schiavismo, servaggio, capitalismo) o falsamente collettivistiche (socialismo amministrato, burocratico, statalista). Tuttavia il ritorno dev'essere spontaneo, onde evitare che si possa tradurre in una tragica mimesi della realtà. Questo ovviamente non significa rinunciare alla lotta, poiché non ci si può rassegnare all'involuzione.

È da almeno seimila anni che la storia è diventata un gigantesco mattatoio per la maggior parte della popolazione mondiale. Chi non è vittima, chi ha il privilegio di una morte non violenta, è perché svolge il ruolo del carnefice di turno, ne sia o no consapevole. La storia è storia di queste infinite violenze dell'essere umano su altri esseri umani.

Ecco perché dobbiamo «uscire dalla storia», dobbiamo recuperare quella parte di storia in cui la violenza non esisteva, e questa parte non può essere che la *preistoria*, cioè l'infanzia dell'umanità. Si deve lottare per ripristinare le condizioni di vita preistoriche. Sarà un processo lunghissimo, poiché oggi tutto il pianeta soffre della violenza dell'uomo, ma è l'unico modo per poter sopravvivere.

Dovremmo anzitutto chiederci su quali aspetti della storia, che poi sono gli stessi della politica, dovremmo concentrare i nostri studi e le nostre attività, allo scopo di porre le condizioni di una tran-

sizione alla «post-storia».

- I mezzi di produzione che ci assicurano il sostentamento, la riproduzione biologica, non possono essere di proprietà privata, ma devono essere socializzati e sottoposti a controllo pubblico, collettivo.

- La gestione politica del bene comune deve sottostare alle regole della democrazia diretta, quella per cui il popolo si autogoverna. Qualunque forma di rappresentanza delegata deve basarsi sul principio della revocabilità immediata in caso di inadempienza.

- Nel rapporto con l'ambiente deve valere il principio secondo cui l'uomo è parte della natura, sicché non saranno ammesse forme di sviluppo tecnico-scientifico incompatibili con le esigenze riproduttive della natura. Una generazione non può far pagare a quella successiva i costi del proprio benessere.

- L'uguaglianza dei diritti va abolita, poiché chi ha più bisogno deve avere più diritti.

- I mezzi di comunicazione devono appartenere al popolo, cioè a chi ha qualcosa da comunicare e non tanto, semplicemente, a chi ha i mezzi per farlo e che vuole speculare su questa proprietà.

- La conoscenza deve servire, da subito, ad assicurare le condizioni di vita abituali ed eventualmente a migliorarle, nel rispetto degli standard consolidati e comunque a condizione che tutti possano equamente beneficiarne.

- Va abolito qualunque confine di tipo territoriale.

- Vanno valorizzate le abilità e le specificità locali.

LA STORIOGRAFIA MARXISTA

I limiti della storiografia marxista

Il difetto principale della storiografia marxista è sempre stato – come noto – quello di aver voluto far dipendere dai fattori prevalentemente *economici* le motivazioni dei processi storici, rifiutando l'idea che i fattori cosiddetti «sovrastrutturali», e cioè la cultura, la religione, i valori etici ecc. potessero giocare un ruolo non meno significativo, anzi, per molti versi, più decisivo degli stessi fattori economici, come risulta, p.es., là dove si deve constatare che, a parità di condizioni commerciali favorevoli alla nascita del capitalismo, questo sorge molto più facilmente in un'area geografica dominata dal protestantesimo.

Ma c'è di peggio. Nei confronti del Medioevo il marxismo ha compiuto analisi viziate da una sorta di pregiudizio anticlericale e antirurale. Si è condannato, col servaggio e il clericalismo, anche l'autonomia economica del produttore diretto, cioè il primato del *valore d'uso* sul valore di scambio, il significato sociale della comunità di villaggio, i concetti di autogestione e autoconsumo, ecc.

Il marxismo si è lasciato abbacinare dal fatto che, con l'impiego della rivoluzione tecnologica e con una forte divisione del lavoro, il capitalismo è riuscito ad aumentare a dismisura le potenzialità delle forze produttive. In effetti in quest'ultimo mezzo millennio l'umanità ha fatto passi da gigante sul piano produttivo e tecnologico.

Tuttavia, molti di questi passi, che si ritengono «in avanti», sono stati pagati con terribili passi indietro (guerre mondiali, distruzione dell'ecosistema, saccheggi coloniali ecc.), al punto che oggi ci si chiede se davvero sia valsa la pena realizzare tanti progressi quando il risultato finale viene considerato soddisfacente solo per un'infima parte dell'umanità.

Il marxismo ha avuto due torti fondamentali:

1. quello di appoggiare un qualunque sviluppo capitalistico

contro la rendita feudale, senza preoccuparsi di trovare nel sistema dell'autoconsumo le possibilità di un'alternativa al servaggio;

2. quello di tollerare i guasti provocati dal progresso tecno-scientifico, illudendosi di poterli ovviare sostituendo il profitto privato col profitto statale.

A titolo esemplificativo analizziamo una tesi storica marxista apparentemente incontestabile, presente in qualunque testo di storia medievale: *La lentezza dello sviluppo sociale ed economico dell'Italia meridionale, rispetto all'Italia centro-settentrionale, nei secoli XII e XIII, era causata dalla scarsa diffusione dei rapporti mercantili-monetari e dalla mancanza quasi assoluta di mercati di smercio attorno alle città, che si occupavano generalmente solo del commercio estero. Principali responsabili di questa situazione furono i Normanni.*

Ora, se si ragiona in maniera «positivistica» e «deterministica», non si può che convenire con la giustezza di tale tesi, che facilmente dimostra la superiorità di un'Italia «borghese» rispetto a un'Italia di tipo sostanzialmente «feudale».

Qui, al fine di contestare tale tesi, non vogliamo sostenere che l'effettivo ritardo del Sud nei confronti del Nord era, a quel tempo, ancora facilmente colmabile, in quanto moltissimi arabi, bizantini, ebrei... non disdegnavano affatto le pratiche mercantili; e se la politica di Federico II avesse sostenuto tali attività, senza porre monopoli statali e ingenti tasse, il divario fra Nord e Sud sarebbe stato superato. Non è questo il luogo per verificare se sia stato un bene o un male che i Normanni prima e gli Svevi dopo fossero «aperti» solo sul piano culturale e non anche su quelli socio-economico e politico.

La tesi suddetta, in realtà, va contestata in maniera intrinseca, cioè sul piano metodologico, prima ancora che contenutistico: va contestata per quello che essa, in sé e per sé, vuole esprimere e sottintendere, a prescindere dal fatto che possano esistere tesi contrapposte, ugualmente valide.

Quando si dice che «la lentezza dello sviluppo sociale ed economico del Sud era causata dalla scarsa diffusione dei rapporti mercantili-monetari», si fa inevitabilmente una gran confusione fra ciò che riguarda l'economia e quello che riguarda più propriamente

il *sociale* (tale confusione il marxismo l'ha ereditata dal liberalismo borghese).

Sociale ed economico sono due cose diverse, poiché là dove esiste democrazia «sociale» non è detto che vi sia una particolare ricchezza «economica», e viceversa: lo sviluppo economico non è di per sé indice di garanzie sociali generali, di emancipazione delle masse popolari. È un'illusione e anche una forma d'inganno perpetrata dalla borghesia quella di far credere che il benessere sociale dipenda dall'aumento del prodotto interno lordo. La qualità della vita non può dipendere dalla quantità di beni e servizi che si producono, neanche se questi beni e servizi fossero equamente distribuiti.

Normalmente infatti, nei paesi capitalisti, accade il contrario, e cioè che lo sviluppo meramente economico viene pagato da forti ingiustizie sociali. Il prodotto interno lordo aumenta e quindi aumentano i profitti dei capitalisti, ma a tutto svantaggio dei salari degli operai e degli stipendi degli impiegati. Se salari e stipendi aumentano, non aumentano in proporzione dei profitti, né il loro aumento riesce a tenere il passo della crescente inflazione.

Queste cose tuttavia il marxismo le ha sempre dette. Ciò che qui stupisce è il criterio di misurazione del grado di «benessere» del Sud Italia, che viene messo in rapporto al grado di «ricchezza» di un'altra area del Paese. In realtà il Sud non poteva essere «arretrato socialmente» solo perché poco sviluppato sul piano «produttivo».

Tra l'altro, quando gli storici (marxisti o liberisti) parlano di «sviluppo» intendono anzitutto quello «economico», e di tutti gli sviluppi economici possibili, intendono esplicitamente riferirsi a quello capitalistico. È cioè il «modo di produzione capitalistico» il metro di misura dello «sviluppo economico e sociale» di un determinato Paese. Il marxismo classico (quello almeno del *Capitale*) contesta questo modo non a monte ma a valle, cioè nel momento in cui si devono distribuire i profitti. Il capitalismo va superato perché non vuole ammettere che la propria ricchezza dipende dallo sfruttamento del lavoratore.

Perché è fallito il «socialismo reale»? Perché ci si è illusi di poter eliminare i difetti del capitalismo eliminando i singoli capitalisti; ci si è illusi di poter garantire l'equa distribuzione dei profitti tra-

sformando i tanti singoli capitalisti in un unico capitalista: lo Stato; ci si è illusi di poter creare la socializzazione dei mezzi produttivi a partire dalla loro nazionalizzazione; ci si è illusi di poter risolvere i problemi connessi all'uso della rivoluzione tecnico-scientifica affidandosi a una pianificazione amministrativa imposta dall'alto.

Il «socialismo reale» è fallito perché sin dai tempi dei «classici» del marxismo si era rimasti vittime di un pericoloso sillogismo: se «capitalismo» vuol dire «sviluppo» e il feudalesimo non era certo sviluppato, allora il feudalesimo era anche socialmente «arretrato». I valori etico-sociali sono stati fatti dipendere dal livello di benessere economico, salvo poi sostenere che, nonostante l'alto grado di produttività materiale, la prassi del capitalismo è fortemente anti-democratica e i suoi valori altamente anti-umanistici.

Questo modo di vedere le cose è, a dir poco, riduttivo (in quanto strumentale). Non si può sostenere con obiettività e realismo che il capitalismo è superiore al feudalesimo perché il socialismo costituisce l'unica vera alternativa al capitalismo. Il marxismo contemporaneo deve adottare un criterio storico più flessibile, col quale poter guardare le formazioni sociali, che si sono susseguite nella storia, per quello che sono, senza metterle a confronto con quelle successive. La domanda cui il marxismo dovrebbe rispondere (in parte il populismo cercò di farlo) è la seguente: *Aveva in sé il Medioevo le possibilità di risolvere le contraddizioni antagonistiche del feudalesimo senza per questo dover imboccare la strada del capitalismo?*

Detto altrimenti, lo storico dovrebbe chiedersi se il superamento del servaggio e del clericalismo doveva necessariamente comportare il pagamento di un prezzo così alto, ovvero se la nascita del capitalismo è stata davvero un evento inevitabile della storia o se invece essa è dipesa dal fatto che nel corso del Medioevo gli uomini non fecero abbastanza per cercare un'alternativa alle contraddizioni antagonistiche del feudalesimo. Il capitalismo è forse diventato inevitabile a causa di questa mancata alternativa?

Se c'era la possibilità di una diversa soluzione, allora dobbiamo rimettere in discussione i giudizi negativi espressi dai teorici liberali e marxisti nei confronti del sistema economico basato sull'*autoconsumo*. Se vogliamo infatti creare un socialismo veramente

democratico, di fronte a noi ci sono due strade (che possono anche essere seguite contemporaneamente, anche se di necessità una dovrà prevalere sull'altra):

1. l'autoconsumo del produttore diretto, polivalente, che ha bisogno del mercato solo per cose che non può assolutamente produrre o reperire come risorsa naturale (cose di cui, in ultima istanza, può anche fare a meno per poter vivere). Ciò implica ch'egli sia giuridicamente e politicamente libero, non soggetto ad alcuna coercizione extra-economica. Naturalmente le sue forze produttive saranno sempre limitate (come d'altra parte i suoi bisogni), ma la stabilità di tale metodo produttivo è assicurata, a meno che essa non venga minacciata da catastrofi naturali, nel qual caso dovrebbe farsi valere la solidarietà del collettivo, cui il produttore appartiene. Ovviamente la solidarietà va coltivata per tempo, in quanto essa non può nascere automaticamente; ed è questo in un certo senso il limite di tale sistema produttivo: il produttore diretto tende a rivolgersi alla forza del collettivo solo nel momento del bisogno;

2. una collettività o una società basata sulla divisione del lavoro, ma in cui l'uguaglianza dei lavoratori sia assicurata dalla democrazia a tutti i livelli. Quanto più è forte la divisione del lavoro, tanto più forti devono essere i legami sociali, poiché chi non rispetta le proprie funzioni incrina tutto l'apparato produttivo. Un sistema di tal genere deve puntare molto sui legami che possono realizzare i valori etico-sociali e culturali.

Ora, considerando il forte individualismo esistente in Europa occidentale (per non parlare degli Usa), la seconda soluzione pare la più difficile da realizzare, poiché essa implica una certa maturità socio-culturale o comunque una certa disponibilità interiore a partecipare ai problemi comuni.

Europa occidentale e Usa potrebbero adottare il socialismo democratico basato sulla divisione del lavoro, grazie all'aiuto di forze sociali straniere, provenienti da Paesi che conoscono il valore del *collettivismo*. Tali forze immigrate però dovrebbero essere considerate «paritetiche» e non dovrebbero essere numericamente «minoritarie». In ogni caso sarà impossibile per l'occidente conservare gli attuali livelli di produttività, accettando il collettivismo tipico dei

Paesi non-capitalistici.

Ma restiamo sul tema della divisione del lavoro, perché anche su questo il marxismo s'è lasciato notevolmente condizionare dalle posizioni borghesi.

Una divisione del lavoro ha senso quando non esiste divisione tra lavoro e capitale, cioè quando i legami sociali dei produttori sono molto forti, altrimenti essa si trasformerà, inevitabilmente, in una fonte interminabile di soprusi: sfruttamento del lavoro altrui, abuso delle risorse naturali, sovrapproduzione di merci, impiego della scienza e della tecnica per perpetuare l'alienazione dominante (anche quando si pensa di attenuarne gli effetti) ecc.

Nel capitalismo la divisione del lavoro arricchisce pochi a svantaggio dei molti (all'interno di una stessa nazione e fra nazioni diverse). Guardando cosa essa ha prodotto in questa formazione sociale, vien da rimpiangere il Medioevo, in cui dominava l'autonomia del produttore diretto, che era polivalente, cioè indipendente dal mercato per le cose essenziali.

Solo che tale modo di produzione di per sé non può essere sufficiente per costituire un'alternativa efficace al capitalismo. Poteva costituire un'alternativa quando il capitalismo era in fieri, naturalmente a condizione che il sistema dell'autoconsumo eliminasse la piaga del servaggio.

Oggi, perché l'autoconsumo possa costituire un'alternativa, occorrerebbe che il capitalismo subisse un crollo totale per motivi endogeni, ma è dubbio che ciò avvenga in tempi brevi. Il capitalismo si regge sullo sfruttamento del Terzo mondo: finché le colonie e le neocolonie non si emanciperanno anche economicamente, il capitalismo non si accorgerà mai di non poter autosussistere.

Quando una formazione sociale si regge sullo sfruttamento del lavoro altrui, si autoriproduce solo fino a quando i lavoratori si lasciano sfruttare: il fatto che ad un certo punto sia nata l'esigenza del colonialismo sta appunto a dimostrare che i lavoratori europei non avevano intenzione di lasciarsi sfruttare in eterno. Ora tale decisione devono prenderla i lavoratori del Terzo mondo, e auguriamoci che, quando la prenderanno, i lavoratori dei Paesi occidentali capiscano che quello è il momento buono per realizzare l'internazionali-

smo proletario contro il capitalismo mondiale. Altrimenti un'altra guerra mondiale sarà inevitabile.

Va comunque assolutamente escluso che il lavoro polivalente del produttore autonomo possa costituire un'alternativa quando esso viene sottoposto a un qualsivoglia regime di servaggio. «Autonomia» non può solo voler dire «indipendenza dal mercato», ma deve anche voler dire «libertà» da qualunque forma di schiavitù. Si badi: non da qualunque forma di «dipendenza», ma da qualunque forma di «dipendenza» in cui esiste un «padrone» e un «servo», una posizione precostituita di dominio e una di subordinazione.

È stata un'illusione della borghesia quella di credere che la libertà di un individuo potesse realizzarsi emancipandosi da qualunque dipendenza dal collettivo. Gli uomini devono dipendere dalle leggi che loro stessi, democraticamente, si danno, e devono altresì dipendere da molte leggi della natura, affinché sia salvaguardato l'equilibrio dell'ecosistema.

Se nel Medioevo non ci fosse stato il duro servaggio e l'oppressione culturale del clericalismo, forse il capitalismo non avrebbe trionfato così facilmente. Gli storici, in tal senso, dovrebbero verificare la tesi secondo cui l'edificazione del capitalismo è avvenuta in maniera relativamente facile nell'Europa occidentale, perché qui il servaggio era molto più opprimente che nell'Europa orientale.

Tuttavia un merito bisogna riconoscerlo alla storiografia marxista, quello di aver indotto gli storici a non parlare solo di storia politica o militare, ma anche di storia *economica* e *sociale*, cui oggi è andata aggiungendosi l'affronto degli aspetti più quotidiani, più dimessi e prosaici, ma anch'essi utili per avere un quadro d'insieme di una determinata civiltà o epoca: si pensi solo all'abbigliamento, all'alimentazione, all'istruzione, alla salute pubblica, alle differenze di genere ecc.

Il fatto che la storiografia marxista abbia puntato l'attenzione prevalentemente sul concetto di lotta di classe e sui rapporti di forza e d'interesse, relativamente alle vicende storiche (basta vedere ad es. quanta poca considerazione abbia ricevuto il potere del clero medievale, solo perché esso era economicamente inferiore a quello della nobiltà complessivamente intesa) - è un fatto che, alla fine, si

ritorce sulla stessa comprensione storica, poiché non si tiene conto (stando sempre all'esempio di prima) che la forza di una classe non sta soltanto nella terra o negli strumenti di produzione che possiede, o nell'effettivo potere politico di cui dispone, ma anche nella forza morale, ideologica, nella possibilità di applicare la coercizione extra-economica. Ecco, da questo punto di vista il clero era senza dubbio molto più forte della nobiltà.

La storiografia marxista deve liberarsi dal pregiudizio di credere che, riconoscendo alla chiesa un ruolo centrale nell'evoluzione delle formazioni sociali, si rischi di rinnegare l'idea fondamentale secondo cui è l'economia, in ultima istanza, il motore della storia. Il motore della storia in realtà è *l'uomo*, globalmente inteso, cioè sia come forza produttiva (economica, tecnica, scientifica, materiale ecc.), sia come rapporto sociale, e in quanto rapporto sociale l'uomo ha la possibilità d'influire sulle forze produttive determinando il loro corso.

Quando Lenin disse che la politica è una sintesi dell'economia intendeva appunto dire che in politica si ha la possibilità di realizzare dei mutamenti rivoluzionari, proprio in virtù della consapevolezza delle contraddizioni sociali, e sono mutamenti che possono incidere enormemente sui processi economici. L'economia tende a prevalere sulla politica quando manca la consapevolezza di un'alternativa.

La storia delle società divise in classi è sempre stata un conflitto aspro e crudele tra due diverse concezioni di vita: quella per cui l'individuo tende a prevalere sulla comunità e quella opposta, tipica, fino a ieri, del «socialismo reale» (e che ancora oggi si ritrova in Cina). Il prevalere dell'una o dell'altra concezione tende a causare contraddizioni tali da indurre gli uomini a ribellarsi e a rovesciare le posizioni del confronto, finché non si formano nuove contraddizioni insopportabili. Questo è il circolo vizioso che ha caratterizzato la storia di questi ultimi 2000-3000 anni.

Le formazioni sociali dello schiavismo, del feudalesimo e del capitalismo sono state vissute in Europa occidentale e negli Stati Uniti in maniera individualistica; in Asia, Africa e America pre-colombiana in maniera collettivistica: la diversità stava anzitutto nel

possesso dei mezzi produttivi, in secondo luogo nell'ideologia (l'indo-buddismo ad es. è una religione della rassegnazione).

Oggi si è chiarito non solo che il capitalismo altro non è che uno *schiavismo evoluto*, ma anche che il socialismo di stato non era che una sorta di *feudalesimo laicizzato*. Dal socialismo amministrato ci si è emancipati in nome della libertà dell'individuo e per il momento ancora non si scorge la possibilità di costruire un socialismo veramente democratico. La Russia di oggi assomiglia a quella che nel secolo scorso vedeva il proprio feudalesimo in crisi sostituito dal capitalismo. Molto dipenderà dalla maturità politica dei cittadini.

Viene tuttavia da chiedersi se davvero la dialettica della storia divisa in classi sia stata quella suddetta o non piuttosto quella, più semplice, di *individuo e comunità*. Se si guardano infatti le cose più da vicino ci si accorge che anche il socialismo amministrato non era che una forma d'individualismo. Si trattava, se vogliamo, di un individualismo più politico che economico, più ideologico che opportunistico o eclettico: un individualismo che si esprimeva soprattutto negli ambiti di potere, nella burocrazia, nelle amministrazioni statali e nei ranghi del partito. Era un individualismo nel senso che il destino del subordinato, intenzionato a emergere, dipendeva dalla volontà di chi gli era superiore. Tutti gli altri subordinati erano costretti al conformismo di massa, ad adeguarsi senza discutere alla volontà dello Stato e del partito; che è poi quello che in occidente si ripete non rispetto alla politica ma all'economia, in quanto da noi è il capitale che detta legge al potere politico.

Tutte queste forme d'individualismo più o meno accentuate, si oppongono all'esigenza umana di *socializzazione dei mezzi produttivi* (il che comporta la proprietà libera e personale di tutti, altrimenti la socializzazione è una finzione giuridica, in quanto di fatto si afferma l'espropriazione generale da parte dello Stato). Oltre a questa esigenza gli uomini avvertono anche quella di *collettivizzare la vita sociale* (il che non significa che tutti devono fare le stesse cose, ma che nel fare determinate cose si deve tener conto dell'interesse generale). Poi vi è l'esigenza di gestire direttamente le risorse di cui si dispone, a tutti i livelli, per rispondere adeguatamente ai bisogni locali della comunità in cui si vive.

Ogniqualvolta l'individualismo ha cercato d'imporsi, gli uomini hanno reagito in nome della priorità della comunità sull'individuo. Priorità che non va intesa nel senso della totale subordinazione degli interessi individuali a quelli collettivi, poiché la comunità di per sé non ha più «ragioni» dei singoli individui che la compongono; ma nel senso che ogni contestazione individuale sul modo di gestire gli interessi collettivi non può prescindere dalla necessità di vivere un'esperienza autenticamente comunitaria. Solo nella comunità l'uomo è libero.

Senza questa esperienza sociale, la contestazione del singolo, anche se giusta nella fattispecie (nel merito) diventa sbagliata sul piano più generale della legittimità (del metodo). Il dramma della storia non sta tanto nella dialettica di individuo e comunità, bensì nella contrapposizione frontale dei due termini, che porta all'esclusione reciproca. Se infatti si elimina la comunità, l'individuo perde la propria identità, e certo non la ritrova ricostruendo come individuo singolo una determinata comunità, cioè imponendo l'idea di comunità a tutti, come è avvenuto nello stalinismo e nel maoismo. La comunità ha senso solo se è vissuta liberamente da tutti coloro che la compongono.

In questo senso, la vera alternativa al collettivismo forzato del socialismo amministrato è costituita unicamente dal *collettivismo libero*, *autogestito*, *democratico*, cioè da quella forma di vita comunitaria che nella storia è esistita solo nella formazione sociale del comunismo primitivo, dove la gestione delle cose in proprietà o in uso personale non era avvertita in una contraddizione insanabile con gli interessi collettivi. Le contraddizioni certo non mancavano, ma per la loro soluzione l'individuo non pensava di doversi staccare dalla comunità. Non è indispensabile che tutto sia in comune, è però indispensabile che le cose non vengano gestite contro gli interessi generali della comunità, i quali, ovviamente, devono essere decisi di volta in volta da tutti gli appartenenti alla comunità.

Oggi esiste la possibilità di tornare a vivere quelle forme di vita comunitaria che per secoli si erano vissute prima della nascita dello schiavismo? Sì, ma ovviamente non nelle stesse forme. Il problema non sta nel rispettare le forme, i modelli, i prototipi, ma nel ri-

spettare la sostanza, lo spirito che li anima, che li caratterizza. All'uomo contemporaneo non resta che il compito di ricostruire, in forme diverse, il comunismo primitivo, di cui ha forte il desiderio e cattiva la memoria, per quanto talune esperienze ancora esistenti (come ad es. quelle degli indios in Amazzonia) possono aiutarci a ricordare il nostro passato.

Il compito di ricostruire il comunismo primitivo include l'obbligo di tener conto delle condizioni sociali di vita contemporanee. Se non è possibile tornare al passato pre-schiavistico, non è neppure possibile rivivere lo spirito comunitario prescindendo dalle caratteristiche delle società individualistiche o massificate. Questa sarebbe una fuga dalla realtà. Nessuno ha il diritto di allontanarsi dal presente per vivere il futuro in maniera isolata (si pensi p.es. a certe comunità religiose o terapeutiche o naturistiche). Il futuro va costruito sulla base del presente, modificandolo in modo progressivo. La lotta per cambiare il presente dovrà dunque essere finalizzata a recuperare un'esperienza perduta, con una consapevolezza enormemente superiore di tutte le alternative fallite.

È vero che la memoria delle cose perdute si è molto indebolita, ma è anche vero che si rafforza sempre più il desiderio di ritrovare l'unità, cioè il desiderio di superare definitivamente la divisione che aliena. Fino a ieri l'individualismo aveva trovato un freno nel ricordo del passato (e nella prassi, per quanto limitata) dell'esperienza collettiva. Oggi può trovarlo solo nel desiderio di rivivere un'esperienza analoga.

Quando gli uomini ritroveranno l'esperienza comunitaria, la coscienza del suo valore sarà così grande che un qualunque ritorno all'individualismo sarà avvertito con molta più angoscia che nel passato. Nel passato la coscienza di ciò che si stava per perdere dipendeva dal bene che s'era vissuto; in futuro chi vorrà rompere con la comunità lo farà nella consapevolezza di quello che l'attende.

Addendum

L'idea di suddividere la storia dell'umanità secondo la categoria delle «formazioni sociali» merita sicuramente d'essere appro-

fondita.

La storia dell'antagonismo sociale, nel corso dei secoli, sembra essersi svolta in questa maniera. Gli antagonismi gestiti dallo Stato, impersonato da un sovrano assoluto, cui tutti dovevano obbedienza, si sono formati in Mesopotamia, Egitto, Cina, India e America Latina. Sono stati tutti sconfitti dagli antagonismi diretti dai privati: greci (ellenici e macedoni), romani e cattolico-romani (spagnoli e portoghesi).

In questo rapporto tra privato e statale è successo che la storia si è incaricata di dimostrare che dopo la rottura del comunismo primitivo non è possibile conservare le istanze di tale comunismo dal punto di vista dell'antagonismo statale. Lo Stato risulta essere una forzatura che, alla lunga, non regge. È più facile emanciparsi da quel comunismo sviluppando l'arbitrio individualistico, quello privato. Lo schiavismo greco-romano era privato, come quello cattolico-romano.

Dopo il trionfo di queste forme di schiavismo e dopo la parentesi del servaggio feudale, alla quale hanno contribuito le popolazioni asiatiche che non praticavano lo schiavismo privato, è nata una nuova forma di antagonismo privato, quella di tipo anglo-sassone, che si è sviluppata sulle basi individualistiche della Riforma protestante (Olanda, Inghilterra e Stati Uniti. La Francia è un caso a sé, in quanto, vivendo il cattolicesimo solo in chiave politica, sul piano etico è di fatto un paese protestante).

L'antagonismo capitalistico di derivazione protestantica, dopo aver ridimensionato di molto il potere dell'antagonismo cattolico-romano, si è diffuso in tutto il mondo, dominando qualunque altra forma di antagonismo.

L'antagonismo anglo-sassone è più cinico e spietato di quello cattolico-romano (proprio perché nato opponendosi a questo), ed è dotato di una tecnologia infinitamente superiore. Tale antagonismo viene imitato anche in quei paesi asiatici ove l'antagonismo era più che altro gestito dalle istituzioni pubbliche, come Cina e India. Proprio in queste due gigantesche nazioni esso è riuscito a imporsi a livello di società civile, mentre le istituzioni continuano a detenere un potere assoluto, dispotico, che surclasserà, nel futuro, quello tipico del mondo cosiddetto «occidentale».

La necessità storica secondo il marxismo

Il marxismo, ragionando con la categoria hegeliana della «necessità storica», si è trovato ad essere molto limitato nell'interpretazione della transizione dal comunismo primitivo alle civiltà antagonistiche. Non ha infatti alcun senso considerare inevitabile un passaggio che ha comportato per l'umanità dei prezzi salatissimi da pagare; e quando si dice che il futuro socialismo democratico sarà un ritorno al comunismo primitivo in altre forme – quelle della rivoluzione industriale – si dice una cosa su cui sarebbe bene avere molti dubbi. Come d'altronde bisognerebbe averne sulla inevitabilità del passaggio dal capitalismo al socialismo. In nome della categoria della «necessità storica» noi rischiamo: 1. di non avere alcun passaggio, in quanto le distruzioni causate dal capitalismo non ce ne daranno il tempo; 2. di non avere il passaggio desiderato, poiché il socialismo rischierà di ereditare anche gli aspetti negativi del capitalismo, proprio come fino a ieri è stato fatto nelle esperienze del cosiddetto «socialismo reale» e come oggi si sta facendo in Cina.

Cerchiamo di spiegarci con un esempio relativo all'idea di *surplus*. In virtù della categoria della «necessità storica» il marxismo s'era preoccupato di cercare delle alternative praticabili, più che sulle forme di realizzo dell'eccedenza produttiva (la cosiddetta sovrapproduzione che permette lo sviluppo di una civiltà), sulle forme di *redistribuzione sociale* di questa eccedenza, al fine di evitare che si formi una sovrapproduzione di merci. A questa corrente di pensiero, che era anche una storiografia, interessava non tanto negare la necessità di proseguire lo sviluppo industriale e tecnologico, quanto di assicurare la giustizia sociale.

Questa impostazione del problema oggi non regge più, proprio perché va messa in discussione l'idea stessa di *surplus*. Indicativamente si può dire ch'esso non dovrebbe mai appartenere a una singola famiglia, o classe, o ceto, o clan ma all'intera collettività, e le quantità di questo surplus, nonché la sua distribuzione, secondo esigenze obiettive e conformi a quelle riproduttive della natura, andrebbero decise in maniera democratica dalla stessa collettività che ne

fruisce. Questo implica un'importanza decrescente degli organi statali.

Il ruolo del socialismo scientifico

Nel mondo medievale era chiaro che il servo della gleba non poteva essere libero, anche se aveva più diritti dello schiavo. Nel mondo moderno invece l'uomo è formalmente libero ed è in questa libertà fittizia ch'egli accetta «spontaneamente» – come afferma la borghesia – di diventare operaio salariato. È stato il marxismo a togliere il velo all'ipocrisia della società capitalistica, e quindi all'ipocrisia della religione protestante, della filosofia idealistica, dell'economia politica classica e dell'ideologia politica borghese: il marxismo ha dimostrato che una libertà affermata davanti alla legge o allo Stato, nel pensiero o nella coscienza, senza una corrispettiva *libertà dal bisogno*, è una libertà falsa.

Non bisognerebbe mai dimenticare che i princìpi fondamentali del marxismo sono due: la *socializzazione dei mezzi produttivi* e il *materialismo storico-dialettico* (che include l'ateismo-scientifico). È sulla base di questi due princìpi ch'esso è stato in grado di ereditare le migliori conquiste della *filosofia tedesca*, della *politica francese* e dell'*economia inglese*.

A loro volta, queste tre correnti di pensiero rappresentano l'eredità e lo sviluppo, in veste laicizzata, di quanto di meglio potevano esprimere le due religioni principali dell'Europa occidentale: *cattolicesimo* e *protestantesimo* (quest'ultimo nella forma luterana in Germania e nella forma calvinista in Inghilterra). Il leninismo, dal canto suo, rappresenta una nuova sintesi, poiché è riuscito a ereditare non solo tutto il marxismo (e quindi tutta la cultura occidentale), ma anche tutta l'ortodossia (attraverso il populismo), rappresentando così, nell'epoca contemporanea (che è imperialistica), una via sicura per la realizzazione dei due suddetti princìpi fondamentali del marxismo. Il tradimento del leninismo da parte dello stalinismo va considerato come questione a parte.

Vista da questa angolazione, la perestrojka gorbacioviana avrebbe potuto svolgersi come una progressiva democratizzazione,

sul piano sociale e umano, del leninismo, che aveva affrontato il problema della democrazia socialista da una prospettiva prevalentemente politica. Ma a partire dal 1991, con Eltsin, la Russia ha preferito allinearsi allo sviluppo capitalistico.

Lo sviluppo del socialismo, sul piano culturale o ideologico, è una conseguenza «indiretta» della precedente cultura (non «diretta», poiché nella storia non solo non c'è nulla di assolutamente arbitrario ma neppure nulla di assolutamente automatico). Ora, siccome la cultura pre-socialista era prevalentemente caratterizzata dalla religione, ciò significa che sul piano culturale il socialismo ha un debito nei confronti della religione. Infatti, grazie anche alla religione, cioè nonostante il suo «tradimento» dell'ideale originario, noi possiamo risalire (almeno sul piano dell'interpretazione storica) a questa positività primitiva, mettendola a confronto con gli ideali più significativi del moderno socialismo.

In altre parole: se per vivere una società a misura d'uomo oggi possiamo farlo senza alcun riferimento alla religione (in quanto il socialismo è un'esperienza di *umanesimo integrale*), per vivere questa stessa società con una coscienza storica, cioè con una coscienza dell'intera evoluzione del genere umano, una coscienza che ci aiuti a non dimenticare nulla del passato ma anzi a valorizzare quanto di meglio esso abbia prodotto, l'esame storico della religione può ridiventare utile, a condizione di vederla come riflesso opaco di una positività tradita.

Se noi ad es. riuscissimo a dimostrare che la moderna emancipazione dalla religione e soprattutto dallo sfruttamento del capitale è, in fondo, un ritorno, *in nuce*, alle idee originali del Cristo - che predicò *comunione dei beni* e *primato dell'uomo* - noi non avremmo fatto un «servizio» alle chiese di questo mondo, ma al *socialismo*, poiché la storia ha dimostrato che lo sviluppo della religione costituisce sempre un tradimento degli ideali originari, benché nonostante questo tradimento (o in virtù di esso) possano verificarsi dei progressi, condotti in ambito religioso, per «purificare» l'idea di religiosità, e dei progressi, condotti in ambito laico, utili al superamento della stessa religione e utili persino alla recupero dell'ideale tradito. Naturalmente con questo non si ha alcuna intenzione di sostenere che gli

ideali umanistici del socialismo possono di per sé garantire dagli eventuali abusi che si compiono sul piano pratico. Il fallimento del «socialismo reale» rappresenta anche la fine di questa illusione.

L'idea di socialismo democratico

Fino al crollo del nazifascismo l'anticomunismo è stato molto violento in occidente, poiché qui il benessere non era ancora così diffuso come oggi, e poi perché molti intellettuali ed operai erano convinti che avrebbe potuto esistere un'alternativa praticabile al capitalismo. Oggi si ritiene che questa alternativa non esista più, anche perché gli Stati che incarnavano gli ideali del comunismo sono, salvo eccezioni, crollati da soli, a causa delle loro interne contraddizioni (oppure – come nel caso della Cina – hanno posto una certa differenza tra potere politico e attività economica, permettendo a quest'ultima d'essere influenzata dalle logiche di mercato).

Probabilmente la Germania, se non avesse odiato a morte gli altri paesi europei che le avevano impedito di diventare una grande potenza capitalista e soprattutto imperialista, forse oggi avrebbe un territorio molto più esteso a est, a spese ovviamente della Polonia e di altri Stati limitrofi. Probabilmente avrebbe perso lo stesso la guerra contro l'Urss, ma non l'avrebbe persa contro l'occidente, che, anzi, avrebbe avuto tutto l'interesse ad appoggiarla contro la minaccia (presunta o reale qui non importa) di un'espansione del comunismo verso ovest. Probabilmente la Germania avrebbe conosciuto un periodo di dittatura lungo come quello spagnolo sotto il generale Franco. E forse sarebbe stato così anche per l'Italia, se ci si fosse mossi unicamente contro il comunismo dell'Europa orientale, anche se, a onor del vero, il fascismo in Spagna poté durare quarant'anni, e non venti come quello italiano, proprio perché i franchisti si limitarono a combattere il comunismo solo all'interno della loro nazione.

Quanto agli Usa non è detto che non si muoveranno mai contro l'Europa occidentale per fermare il socialismo (o qualche altro nemico comune, reale o inventato) che dovesse svilupparsi in qualche parte del pianeta. Esiste infatti una fortissima competizione anche all'interno dello stesso capitalismo, come, d'altronde, in tutte

le società antagonistiche, e ogni occasione è buona per far valere la propria superiorità militare. Lo dimostra il fatto che gli Usa, con le loro basi Nato, sorte dopo la fine della seconda guerra mondiale, non se ne sono più andati dall'Europa.

Ovviamente esiste la tesi secondo cui la Germania non avrebbe mai potuto occupare l'Europa dell'est se prima non avesse occupato quella occidentale che, con le sue enormi risorse, avrebbe potuto permetterle di dominare tutto il continente europeo. Tuttavia questa tesi non spiega il motivo per cui la Germania non abbia preferito allearsi con l'Europa occidentale in una crociata comune contro il comunismo. Cioè non spiega il motivo per cui l'idea di anticomunismo non fosse sufficiente per convincere i nazisti a rinunciare alla competizione intercapitalistica.

Per il comunismo dovrebbe essere prioritario su tutto l'idea della rivoluzione politica, cioè la convinzione che il sistema capitalistico non è riformabile e che pertanto va sostituito con un sistema totalmente diverso. In attesa di sostituirlo con una rivoluzione politica in cui le masse popolari siano protagoniste, è possibile lottare per rivendicare diritti particolari: sociali, sindacali, culturali ecc. Si rivendicano questi diritti nella consapevolezza che per il raggiungimento dell'obiettivo finale occorre un vero e proprio ribaltamento dell'establishment politico.

Il comunismo rifiuta l'idea del colpo di stato fatto da una sparuta minoranza. Come noto, la posizione di Gramsci fu questa sino ai *Quaderni del carcere*. Il fallimento del Biennio rosso comportò la revisione dell'impostazione classica del comunismo: compito prioritario diventava l'egemonia culturale della società. Quando tutta la società sarà culturalmente comunista, la rivoluzione politica diventerà automatica, anzi, non sarà neppure necessaria.

Questa ingenua posizione oggi ha fatto il suo tempo. Finché il potere politico resta in mano alla borghesia, la società civile non diventerà mai di sinistra, o comunque non lo diventerà mai in senso rivoluzionario. Questo perché è sempre la borghesia che dispone del monopolio dei grandi mezzi di comunicazione.

La sinistra gramsciana ha potuto per molto tempo illudersi che dall'egemonia culturale sarebbe potuta scaturire la rivoluzione

politica solo perché vi erano condizioni sociali che, a livello nazionale, inducevano a credere in questa utopia. Ed erano le condizioni di un paese economicamente arretrato all'interno di un sistema capitalistico avanzato.

Oggi queste condizioni non esistono più. L'Italia è diventato un paese capitalistico economicamente avanzato. La controprova di questa affermazione è che l'idea del comunismo, come alternativa a questo sistema, è completamente fallita. È fallita non solo sul piano politico, ma anche su quello culturale, poiché l'egemonia ottenuta dalla sinistra non ha nulla di rivoluzionario: è semplicemente una laicizzazione più spinta della cultura borghese.

Il comunismo italiano è sempre stato immaturo sul piano politico-rivoluzionario. Per quale ragione gli aspetti rivoluzionari del comunismo sono sempre stati gestiti in Italia da forze estremiste, assai poco popolari? I motivi fondamentali vanno ricercati nel fatto che la dirigenza del partito, maggioritario nella sinistra, è sempre stata più centralista che democratica, più legata alle vicende parlamentari che a quelle sociali, più aderente a una cultura intellettuale che popolare...

La penetrazione del comunismo italiano nel territorio è stata affidata prevalentemente al sindacato e alle cooperative, cioè a settori connessi al mondo del lavoro, incapaci di avere una visione globale, sistemica, strutturata del territorio nazionale. Quando il sindacato e le cooperative erano in grado d'imporsi all'attenzione dei lavoratori, ecco che anche sul piano dell'amministrazione politica dell'ente locale le forze di sinistra riuscivano facilmente a ottenere il potere. Ma per fare che cosa?

Tutto ciò che il comunismo italiano è riuscito a fare, attraverso i sindacati, le cooperative e le amministrazioni locali, è stato quello di garantire maggiori diritti ai lavoratori, maggiori servizi sociali, una migliore equità economica. Ma non si è mai stati capaci di utilizzare queste cose per un discorso complessivo di superamento del sistema capitalistico. Cioè non si è stati capaci di porre le basi, a livello locale, di un superamento generale dei criteri di esistenza borghesi. Il comunismo italiano, p.es., non è mai riuscito a mettere in discussione i primati dell'industria sull'agricoltura, dell'economia

sull'ecologia, della città sulla campagna, del centralismo sul localismo...

Caratteristica fondamentale del comunismo italiano, che ha praticamente rinunciato all'idea di «rivoluzione politica» a partire dai *Quaderni* di Gramsci, è stata quella di cercare continuamente intese e compromessi non solo con le forze tradizionalmente di sinistra, ma anche con quelle borghesi e cattoliche. Questo processo è stato avviato con la segreteria di Togliatti e da allora non è mai stato messo in discussione, anzi si è talmente approfondito che, in suo nome, si è rinunciato definitivamente all'idea di una rivoluzione politica, fino al punto in cui si è rinunciata all'idea stessa di comunismo e persino all'idea di socialismo, in quanto oggi si parla esclusivamente di «riformismo», che altro non è se non la ricerca, caso per caso, di «forme correttive» alle storture del capitalismo, le quali tutte ruotano attorno al perno principale del riequilibrio degli interessi privatistici: lo Stato sociale.

Specialmente dopo il crollo del comunismo sovietico, il comunismo italiano si è ancora più convinto che l'unica strada praticabile sia quella di rivendicare dei diritti compatibilmente alle esigenze competitive del capitalismo nazionale, nell'ambito del capitalismo mondiale. Il comunismo italiano si è servito del crollo del comunismo sovietico per sostenere il valore delle proprie tesi revisioniste; i fatti tuttavia hanno dimostrato che anche le posizioni del comunismo italiano erano destinate ad essere superate. Infatti oggi domina non solo una politica di destra, ma anche una *cultura di destra*, più o meno sostenuta da forze cattoliche conservatrici e persino da forze di centro-sinistra anticomuniste.

Ciò che ha perso assolutamente di credibilità non è solo l'estremismo di frange politiche isolate, non è solo una gestione burocratica del socialismo di stato, ma anche l'idea che si possa arrivare al comunismo conquistando culturalmente, in maniera progressiva, la società capitalistica. Non funzionano più né l'estremismo, né la dittatura, né i compromessi ideologici. Ha funzionato solo una cosa nella cultura italiana, grazie alle spinte rivendicative e alle teorie progressiste della sinistra: la *progressiva laicizzazione delle tradizioni cristiano-borghesi*.

Non si è certo arrivati all'*umanesimo integrale* prospettato dal marxismo (obiettivo, questo, che potrà essere conseguito solo in maniera contestuale alla rivoluzione politica), e tuttavia sono stati fatti passi in avanti, che in certo qual modo possono porre dei freni a tutti i tentativi del mondo cattolico-borghese di ripristinare forme più o meno spinte di integralismo.

GLI STORICI E LA RELIGIONE CRISTIANA

Queste riflessioni sul modo come la religione cristiana viene trattata nei manuali scolastici di storia antica e medievale, vogliono soltanto essere esemplificative dei limiti cui si può andare incontro scegliendo come approccio ermeneutico quello meramente «occidentale» (che in detti testi coincide con quello dell'Europa cristiano-borghese).

Il cristianesimo primitivo

Quando nei manuali scolastici di storia antica o medievale si affronta il tema del cristianesimo primitivo, che cronologicamente va dalla nascita di Cristo al crollo di Gerusalemme nel 70, generalmente lo storico tiene un atteggiamento molto prudente.

Infatti se si mettono a confronto le versioni sulla natura di questo evento, espresse nei manuali scolastici di religione cattolica, che come noto devono sottostare a un *placet* ecclesiastico, con quelle espresse nei manuali di storia, si assiste quasi sempre a una sostanziale omogeneità di vedute.

Questo perché gli storiografi non confessionali hanno adottato in maniera del tutto acritica le tesi ufficiali della chiesa romana relative all'interpretazione di tale fenomeno storico. E questo senza considerare minimamente che nei paesi anglosassoni esistono tesi confessionali di tipo «protestantico» e in quelli greco-slavi tesi confessionali di tipo «ortodosso», che su moltissimi punti divergono ampiamente da quelle cattoliche.

Per convincersi di questa abdicazione del laicismo all'esegesi confessionale basta citare alcuni semplici esempi tratti dal manuale di Alba Rosa Leone (*Popoli nella storia*, ed. Sansoni), uno dei più usati nelle scuole medie di I° grado:

- Gesù non predicò un regno di liberazione nazionale della Palestina oppressa dai romani, ma una salvezza di tipo «etico-religioso», che si sarebbe realizzata nel cosiddetto «regno dei cieli»;

- tale regno sarebbe stato fondato esclusivamente sull'«amore fraterno e universale» e sarebbe stato appannaggio delle categorie sociali più deboli e reiette.

La storiografia laica conferma quindi l'idea della storiografia confessionale secondo cui il Cristo non era affatto un *liberatore politico-nazionale*, bensì un *redentore morale-universale*.

Oltre a ciò si danno per scontate tutte le guarigioni miracolose (definite dall'autrice con l'aggettivo «inspiegabili»).

Ma il bello sta nel finale. Poiché dunque la popolazione riteneva Gesù il «messia» tanto atteso, egli finì coll'essere giustiziato sulla base di un incredibile equivoco, in quanto nei vangeli non appare in alcun punto ch'egli avesse mai desiderato diventare un «liberatore nazionale». Egli fu crocifisso a causa dell'odio che nei suoi confronti nutriva il ceto sacerdotale giudaico, che temeva di perdere il proprio potere, di fronte all'eventualità di un'insurrezione armata contro i romani (realizzata a questo punto non si sa da chi). Pilato eseguì la sentenza senza neppure essere pienamente convinto della sua giustezza. Successivamente il primo che ebbe il coraggio di far uscire il cristianesimo agli angusti limiti geografici della Palestina fu Paolo di Tarso, il vero fondatore del cristianesimo come religione universale.

In tutta la propria rappresentazione dei fatti, la Leone evita di soffermarsi su un punto che per la storiografia confessionale è di cruciale importanza, e cioè la resurrezione di Cristo. Ma questo silenzio, indubbiamente voluto, è il massimo della laicità possibile che si possa riscontrare nel suo manuale. Un'omissione che, stante le premesse, verrebbe inevitabilmente giudicata come incomprensibile da una qualunque esegesi di tipo confessionale.

Considerando poi che i nuovi programmi fanno partire la storia del primo anno delle medie dalla caduta dell'impero romano, ci si chiede se l'affronto di un tema così importante debba restare definitivamente precluso ai preadolescenti. Il testo del Brusa – Guarracino – De Bernardi (*Il nuovo racconto delle grandi trasformazioni*, Mondadori), al cristianesimo primitivo non dedica neanche una riga, partendo direttamente dalla svolta costantiniana.

Il Neri (*Il mestiere dello storico*, La Nuova Italia) fa rientra-

re il cristianesimo nell'ambito della nascita delle «nuove religioni» e si limita ad affermare che tutto quanto sappiamo di questa religione ci è stato tramandato da una «tradizione». Quella medesima tradizione che il manuale di Zaninelli – Bonelli – Riccabone (*Storia ed educazione alla cittadinanza*, Zanichelli) accetta come oro colato, pur essendo stampato da un editore che difficilmente si potrebbe definire come «confessionale», e che però, verrebbe a dire «a scanso di equivoci», ha pubblicato un altro manuale che sul tema in oggetto è più «realista del re», quello di Barbero – Frugoni – Luzzatto – Sclarandis (*La storia, l'impronta dell'umanità*), dove viene detto che la vita eterna promessa dal Cristo per l'aldilà costituiva un messaggio autenticamente «rivoluzionario» per gli schiavi.

Un po' più obiettivo appare il testo di Alberton – Benucci (*St 1, ora di storia*, Principato), che, tra una riga «confessionale» e l'altra, arriva ad ammettere che la predicazione del Cristo risultò scomoda anche ai romani, in quanto contraria allo sfruttamento degli schiavi.

Molto curiosa, specie in considerazione dell'orientamento della casa editrice, la collocazione dell'argomento in questione da parte di Ronga – Gentile – Rossi (*Grandangolo*, La Scuola): la paginetta dedicata al cristianesimo primitivo, in cui per fortuna si ribadisce la tesi laica secondo cui il Cristo venne crocifisso perché i romani lo giudicavano ostile alla loro autorità, si trova dopo le descrizioni particolareggiate del Pantheon e del Colosseo e subito prima delle pagine dedicate agli acquedotti, alle latrine pubbliche e alle fogne di Roma!

Il cristianesimo feudale

Uno storico contemporaneo, di cultura laica, difficilmente potrebbe ritenere che nel corso del periodo medievale la chiesa romana appariva su posizioni più antidemocratiche (meno «conciliari») di quella ortodossa. Il fatto che fosse strutturata in maniera politico-monarchica, con tanto di rigida gerarchia clericale, specie dopo la svolta autoritaria di papa Gregorio VII, non incide sul giudizio storiografico.

Uno storico del genere di regola ha scarsa dimestichezza con le questioni religiose, ovvero ne delega volentieri l'affronto (anche per non aver noie riguardo a pubblicazioni di tipo scolastico) agli stessi teologi e, di conseguenza, pone tutte le religioni sullo stesso piano, non facendo differenze di principio tra l'una e l'altra. E, fatto questo, si limita ad analizzare il fenomeno religioso dal punto di vista politico-istituzionale e, al massimo, socio-economico.

Ecco perché detto storico preferisce dare per scontate una serie di tesi che vanno per la maggiore, ancora oggi, nell'ambito della storiografia occidentale europea, la prima delle quali è che la chiesa ortodossa era del tutto prona, succube, secondo la pratica del «cesaropapismo», alla volontà politica del *basileus*, per cui tra le due confessioni – cattolica e ortodossa – va preferita sicuramente quella cattolica, appunto perché si presentava storicamente come una potenza in grado di reggere il confronto con tutti gli imperatori, benché a volte essa abusasse dei propri poteri, come appunto è successo a partire da Gregorio VII sino a Bonifacio VIII.

È assai difficile incontrare uno storico laico che non accetti, consapevolmente o meno, tale interpretazione «cattolica» dei fatti storici. Questo però comporta conseguenze spiacevoli ai fini della ricerca della verità storica.

In primo luogo infatti si è costretti ad accettare come del tutto normale l'incoronazione di Carlo Magno in veste di imperatore del sacro romano impero, in opposizione al *basileus* bizantino, legittimamente costituito sin dai tempi di Costantino e Teodosio. E noi sappiamo che da quella incoronazione illegittima è poi dipeso tutto lo svolgimento politico-istituzionale dell'Europa occidentale, praticamente sino alla nascita delle moderne nazioni borghesi.

In secondo luogo si è costretti a sostenere che la rottura del 1054 fu voluta dagli ortodossi e non dai cattolici, i quali però, sin dai tempi del *Filioque*, avevano infranto la tradizione ecumenica e teologica della chiesa indivisa.

In terzo luogo si è indotti a considerare come legittime tutte le innovazioni, amministrative ma anche dogmatiche, introdotte dalla chiesa romana nell'ambito della cristianità mondiale.

Solo di recente lo storico medievista tende a considerare

quanto meno esagerate le persecuzioni clericali ai danni dei movimenti pauperistici, da sempre ritenuti troppo settari ed estremistici per essere politicamente attendibili.

Tuttavia detto storico non può arrivare a prendere una posizione nettamente favorevole nei confronti di tali movimenti, altrimenti ciò ad un certo punto lo porterebbe a parteggiare, a seconda del movimento scelto, o per la causa protestante, oppure per un ritorno, *sic et simpliciter*, all'evangelismo pre-borghese.

Lo storico medievista, di cultura laica, si limiterà a dire che quelle persecuzioni erano un segno premonitore del fatto che il potere temporale della chiesa andava in qualche modo ridimensionato. Che poi questo storicamente sia avvenuto proprio a causa della riforma protestante, è un altro discorso, che non merita d'essere approfondito più di tanto. Infatti lo storico medievista italiano, se è costretto a scegliere tra ortodossia e cattolicesimo, sceglie il secondo, e se deve scegliere tra cattolicesimo e protestantesimo, sceglie il primo.

L'ortodossia bizantina

In un qualunque manuale scolastico di storia medievale, il tema principale dedicato al regno millenario dei bizantini è quello dell'epoca giustinianea. Tutto il resto viene generalmente liquidato in qualche paragrafo sparso qua e là.

Perché si accentua l'importanza di Giustiniano? Il motivo è semplice: perché sino a questo imperatore non vi è stata una sostanziale differenza tra cattolici e ortodossi. Sicuramente non ve n'era sul piano dogmatico, e anche su quello politico l'intera cristianità riconosceva un'unica realtà imperiale: tutti gli altri sovrani o erano re delle proprie genti o erano «patrizi romani» (titolo che indicava una sorta di vassallaggio nei confronti del *basileus*).

Le differenze tra cattolici e ortodossi han cominciato a farsi sentire sul piano politico con l'incoronazione di Carlo Magno, preceduta dalla rottura ideologica del *Filioque* nel Credo (rottura che i cattolici curiosamente definiscono col termine di «scisma di Fozio»).

Prima di allora la chiesa romana s'era limitata a ostacolare,

in varie maniere, il progetto di riunificazione dell'ex impero romano sotto l'egida bizantina, anche a costo di favorire la penetrazione barbarica in occidente. Questo perché il papato non aveva mai accettato il trasferimento costantiniano della capitale da Roma a Bisanzio.

In tale resistenza ad oltranza, il papato aveva cercato non solo di prevalere su ogni altra cattedra episcopale della *civitas* cristiana, ma anche di acquisire quanti più beni possibili. Infatti, quando si sentì sufficientemente forte sul piano economico, al fine di poter rivendicare anche un potere politico, scelse di incoronare imperatore Carlo Magno, in totale dispregio del fatto che un imperatore esisteva già.

Ma come viene presentato Giustiniano? Bisogna prima fare un passo indietro e parlare dei due imperatori che l'hanno preceduto: Zenone e Giustino.

Del primo si dice che mandò in Italia gli Ostrogoti per liberarsi degli Eruli di Odoacre, di religione ariana. In realtà, si precisa, lo fece perché gli Ostrogoti premevano sui confini orientali (anche i Goti infatti erano ariani, per cui non vi sarebbe stata differenza). Con ciò quindi si fa capire che l'Italia, per Zenone, non valeva nulla.

Tuttavia con gli Ostrogoti l'Italia ebbe 30 anni di pace. Dunque perché con Giustino l'impero volle disfarsi anche di questa popolazione? Forse perché era anch'essa ariana? No, il motivo era che Bisanzio voleva annettersi l'intera Italia.

Cioè lo storico vuol far credere che mentre Bisanzio aveva motivi ideali sul piano formale, sul quello sostanziale invece aveva i sordidi motivi dell'interesse di potere. Lo dimostra il fatto (storiografico) che il *basileus* viene sempre dipinto come un uomo senza scrupoli, continuamente ansioso d'intromettersi nelle questioni teologiche e di sottomettere politicamente la chiesa (cesaropapismo).

Per converso, la chiesa romana viene presentata come la paladina della libertà dell'occidente: libertà religiosa (cattolici contro ortodossi e contro impero), culturale (latino contro greco), economica (potere spirituale poggiante su quello temporale) e politica (autorità imperiale non indipendente ma riconosciuta dal papato).

Quando si inizia a parlare di Giustiniano, lo si definisce addirittura come «l'ultimo grande imperatore romano»! Tutti gli altri

imperatori che si sono succeduti, dalla sua morte sino al 1453, cioè per altri 888 anni, è come se non fossero mai esistiti: non vengono neppure ricordati per nome.

Ma perché Giustiniano fu grande?

- Perché cercò di riunificare tutto l'impero cacciando i barbari dall'Africa, dalla Spagna, dall'Italia, anche se, a causa della forte resistenza ostrogota, ridusse l'Italia a un cumulo di macerie;

- perché riprese il controllo commerciale del Mediterraneo;

- perché riorganizzò l'amministrazione dello Stato, sviluppò il commercio, l'artigianato, l'architettura ecc., e produsse quel capolavoro giuridico chiamato *Corpus iuris civilis*.

Insomma Giustiniano in tanto fu grande in quanto assomigliava ai migliori imperatori pagani del passato mondo romano. Tuttavia la sua idea di ricostruire il vecchio impero in nome del cristianesimo morì con lui. Si parla della sua «utopia» come se fosse stato un suo problema personale e non un'esigenza dell'intera cristianità.

Quando infatti si comincia a dire che il progetto fallì perché i Visigoti si ripresero la Spagna, i Longobardi entrarono in Italia, i Berberi e i Mauritani si ribellavano continuamente in Africa e i Persiani premevano a oriente, si tralascia del tutto di dire che la chiesa romana non fece assolutamente nulla in occidente per favorire la realizzazione di quel piano. Anzi lo ostacolò: dapprima con una forma di resistenza passiva, che impediva ai bizantini di concertare le forze in funzione anti-gota; poi col favorire l'ostilità monofisita delle forze copte dell'Egitto e siriane nei confronti del potere centrale dell'impero; infine con l'avvallo all'ingresso longobardo in Italia, onde impedire a Bisanzio, dopo la vittoria sui Goti, di potersi insediare in tutta tranquillità nella penisola (cfr la controversia dei Tre capitoli).

Il papato infatti aveva bisogno di un'Italia divisa sul piano territoriale, per meglio esercitare i propri tentativi egemonici; e a partire dall'ingresso dei Longobardi, essa resterà divisa sino all'unificazione di fine Ottocento.

Detto questo, si aggiunge che, avendo dovuto sostenere ingenti spese per le numerose e faticosissime guerre su più fronti, Giustiniano aveva prosciugato le casse dello Stato, sicché i suoi successori dovettero privilegiare gli aspetti del risanamento interno, inte-

ressandosi dell'Italia solo per motivi fiscali.

La questione delle tasse diverrà cruciale per sostenere le finanze dello Stato, ma anche per sostenere la tesi, propria degli storici filo-papisti, secondo cui la chiesa romana aveva tutto l'interesse a staccarsi dal dominio di Bisanzio.

Nella storiografia non solo euroccidentale ma addirittura mondiale i bizantini saranno sempre odiati a causa del loro rapace fiscalismo e del loro cesaropapismo. Di fronte a una situazione del genere era dunque giusto che in occidente fosse la chiesa romana a porsi a capo della cristianità.

Ovviamente si tace del tutto sia il fatto che in Europa la chiesa esercitava quello che poi venne definito col termine di «papocesarismo» (l'imperatore come braccio secolare della chiesa), sia il fatto che il fiscalismo bizantino era una prerogativa dello Stato, esercitata nei confronti di qualunque cittadino, anche di quello possidente, cosa che nell'Europa feudale occidentale non è mai avvenuto, proprio perché la gestione del potere politico era *personalistica* (basata sul vassallaggio) e non *istituzionale*.

Differenze tra ortodossia, cattolicesimo e protestantesimo

Si potrebbe, in un certo senso, collegare, sul piano socio-economico, l'ortodossia (cioè la prima manifestazione della religione cristiana) allo schiavismo e al colonato (quest'ultimo segue immediatamente la dissoluzione della schiavitù dell'epoca imperiale): in tale periodo tra cattolicesimo e ortodossia non vi erano ancora sostanziali differenze. La religione cattolica andrebbe invece collegata alla servitù della gleba del periodo feudale, ma anche alla nascita dell'esperienza comunale e signorile borghese, mentre il protestantesimo va collegato alla trasformazione del contadino in operaio salariato della manifattura. Tutte le religioni euroccidentali sono cominciate ad entrare in una crisi irreversibile a partire dalla rivoluzione industriale vera e propria, iniziata in Inghilterra verso la metà del XVIII secolo.

L'ortodossia rappresenta non solo la prima manifestazione della religione cristiana, ma anche il primo tradimento degli ideali

originari del Cristo (i fondatori del cristianesimo ortodosso vanno ricercati negli autori dei documenti neotestamentari: in particolare Paolo, Giovanni, Marco ecc.).

In che cosa è consistito il tradimento della chiesa ortodossa? Nel predicare l'ideologia dell'*amore universale* rinunciando a lottare per la giustizia sociale, terrena, degli uomini. L'amore – secondo questa religione – doveva servire per sopportare stoicamente le ingiustizie. Durante tutto il corso dell'impero romano, l'ortodossia, per poter giustificare lo schiavismo, fece dell'amore un concetto di altissimo significato spirituale, riuscendo a coinvolgere decine di migliaia di persone.

Non dimentichiamo che le più grandi persecuzioni i cristiani le hanno subìte in questo periodo. Essi erano convinti di rappresentare un'alternativa alla mentalità dominante, anche se sostenevano che i migliori frutti del loro amore li avrebbero colti nel «regno dei cieli». Da questo suo principio basilare, l'ortodossia non si è mai distaccata, almeno sul piano teorico, anche a costo di apparire come una religione conservatrice, legata unicamente al proprio passato.

Il cattolicesimo-romano emerge dalla constatazione che il principio ortodosso dell'amore universale non è in grado di reggere o di sopportare la contraddizione dei rapporti schiavistici o di colonato. Questa chiesa rinuncia al principio dell'amore universale – che giudica astratto – per affermare una nuova modalità esistenziale, quella del *potere politico*, che è sempre, a ben guardare, una forma di «idealismo», anche se viene espressa, generalmente, in una maniera più rozza e incivile (si pensi alle crociate, all'inquisizione, alla lotta feroce contro le eresie, alle guerre di religione, ecc.).

In effetti, la chiesa cattolica appare, con la svolta costantiniana, molto più disposta al compromesso sui princìpi di quanto non lo sia la chiesa ortodossa o greco-bizantina. Tale predisposizione essa l'aveva ereditata dalla cultura latina dell'impero romano, che era prevalentemente giuridica, sul piano formale, e basata sul concetto di «forza» sul piano sostanziale. La cultura greca invece era prevalentemente di tipo filosofico, cioè metafisica, idealistica, estetica, artistica..., benché sia stata essa ad applicare, prima di Roma, il concetto di «forza» alla realtà delle città-stato.

Le differenze maggiori tra le due chiese sono emerse quando l'imperatore Costantino, dopo aver fatto del cristianesimo la religione di stato, trasferì la capitale dell'impero a Bisanzio (intorno a questo fatto la chiesa latina deciderà poi di elaborare il famoso falso della *Donazione di Costantino*, a titolo per così dire di «risarcimento»: falso in cui si crederà sino all'Umanesimo).

Ma forse il momento in cui le differenze si sono maggiormente accentuate è stato quando l'imperatore Teodosio decise di fare del cristianesimo l'unica legittima religione di stato. Questa decisione, nella parte occidentale dell'impero, priva com'era della presenza «fisica» dell'imperatore, ebbe un'importanza decisiva ai fini dell'organizzazione del potere politico da parte della chiesa romana, che si servì immediatamente di varie tribù barbariche per affermare il proprio dominio universale.

È stato proprio l'uso del potere politico, finalizzato a un obiettivo egemonico, che ha indotto la chiesa latina ad allontanarsi progressivamente da quella greca (la rottura definitiva, mai più sanata sul piano teologico, è avvenuta nel 1054). Viceversa, la chiesa bizantina non è quasi mai stata caratterizzata dalla volontà di usare un potere politico contro l'autorità imperiale: spesso, anzi, nella storia dell'impero bizantino, la si è vista contestare le pretese imperiali di dominio o d'ingerenza negli affari ecclesiastici, non tanto per rivendicare un proprio potere politico (concorrenziale a quello dell'impero), quanto per affermare determinate posizioni di principio (come ad es. nella questione iconoclastica o durante le dispute teologiche sulla natura del Cristo).

Naturalmente, con questo non si vuol dire che la rivendicazione del potere politico, da parte della chiesa latina, sia stata di per sé un fattore negativo (poiché la politica può anche essere usata per un fine di liberazione); ma, senza dubbio, tale rivendicazione è diventata un fattore negativo nel momento stesso in cui si voleva rivendicare un potere alternativo a quello imperiale, si voleva imporre una determinata ideologia ed affermare un potere egemonico di classe o di casta.

Ponendo in essere l'esigenza della politica, il cattolicesimo, se vogliamo, ebbe anche la possibilità di riavvicinarsi maggiormente

al modello originario del Cristo, che sicuramente non disprezzava la politica quale mezzo di trasformazione sociale; solo che l'intellighenzia cattolica medievale si è servita della politica per giustificare non l'esigenza di rapporti sociali umani, ma la realtà di quelli servili (cui la chiesa era particolarmente interessata poiché essa stessa era una forza produttiva ed economica), al punto che ha fatto del servaggio feudale (questo nell'Aquinate è assai evidente) la «ragion d'essere» dell'esistenza del contadino-credente, e non soltanto – come si diceva per lo schiavismo – una condizione «infelice» da sopportare stoicamente in attesa della «retribuzione ultraterrena».

Quale istituzione eminentemente politica, la chiesa romana ha valorizzato maggiormente i princìpi dell'obbedienza, dell'autorità, della gerarchia... rispetto a quelli ortodossi della comunione e della collegialità: alla «forza dell'esempio» ha preferito l'«esempio della forza». I princìpi cattolici, che minarono l'idea della fratellanza e dell'uguaglianza, elaborata dal cristianesimo primitivo, hanno aperto la strada all'individualismo, che è il terreno propizio all'affermazione della mentalità borghese. In questo senso, la differenza che si pone tra l'individualismo cattolico e quello protestante sta unicamente nel fatto che il primo riguarda prevalentemente gli individui di potere (ovvero la gerarchia, che, per garantirlo, si serve di un forte apparato burocratico-amministrativo e di controllo), mentre il secondo riguarda tutti i credenti, i quali possono così sperimentare – nell'ambito dell'individualismo – una maggiore uguaglianza (non a caso il protestantesimo ha affermato i princìpi del «sacerdozio universale» e del «libero esame», mentre i cattolici hanno preferito quello dell'infallibilità pontificia, che garantisce la superiorità del papato sul concilio, e quello del primato universale della giurisdizione della sede romana).

È dunque nei limiti del cattolicesimo medievale che va ricercata la causa sovrastrutturale che ha generato (indirettamente) lo sviluppo della mentalità borghese dell'epoca moderna. Nonostante che in Europa orientale (area bizantina) la politica imperiale fosse più autonoma dall'influenza della religione ortodossa (si pensi ai concetti di «diarchia» o di «sinfonia», che la storiografia occidentale ha sempre voluto qualificare col termine di «cesaropapismo»), la rivo-

luzione borghese è invece avvenuta in occidente.

Questo significa che il cittadino ortodosso si sentiva, in coscienza, più legato alla propria religione di quanto non lo fosse il cittadino cattolico nei confronti della propria. Come spiegare altrimenti il fatto che l'Europa orientale, pur avendo anch'essa avuto un sistema feudale, non è mai stata caratterizzata (almeno sino alla fine del secolo scorso) dalle profonde contraddizioni che tale sistema ha comportato in Europa occidentale? Come spiegare il fatto che nell'Europa orientale si sono conservate molte più esperienze agricolo-comunitarie che nell'area occidentale, al punto che agli inizi del secolo vi erano ancora correnti politiche convinte di poterle riformare per opporsi efficacemente alla penetrazione di elementi capitalistici?

La mentalità borghese è appunto nata perché una religione imposta colla forza ha meno presa di una che per affermarsi si serve (anche) di esempi di santità personale, di coerenza etico-religiosa, di valori fondamentali... È forse un caso strano che gli ortodossi abbiano sempre preferito sopportare l'occupazione turca piuttosto che l'invasione latina? O che non abbiano mai sperimentato, all'interno della loro confessione, le terribili guerre di religione che sconvolsero l'occidente per interi secoli?

Certo, qui non si vuole idealizzare la confessione ortodossa, si vuol soltanto mettere in evidenza che il «tradimento» ortodosso dei princìpi del Cristo ha determinato conseguenze meno drammatiche di quello del cattolicesimo. Per gli ortodossi - già lo si è detto - gli ideali del Cristo non potevano realizzarsi in sede politica, ma solo nel rapporto comunitario, cioè nell'ambito della chiesa locale, a livello rituale, sacramentale, interpersonale... Il cattolicesimo seppe sì riscoprire l'importanza dello strumento della politica, ma finì col servirsene per scopi tutt'altro che umanitari.

Il giudizio degli storici sull'ortodossia

Gli storici e i filosofi atei o agnostici o comunque a-cattolici nutrono nei confronti della chiesa e della teologia ortodossa il medesimo pregiudizio che nutre la chiesa romana. Ancora oggi, nel linguaggio corrente occidentale, s'intende per «bizantino» un ragiona-

mento pedante o cavilloso, come se la Scolastica medievale sia stata un bell'esempio di realismo e di concretezza!

In verità se gli storici cercassero di comprendere meglio il significato dell'ortodossia, forse riuscirebbero a comprendere meglio il significato della stessa religione cattolica, specie quella espressasi in epoca feudale. Certo, non si chiede agli storici o ai filosofi di fare della «teologia» o d'inserire dei temi squisitamente «religiosi» nelle loro trattazioni.

L'unico vero problema che lo storico deve cercare di affrontare è quello di saper cogliere la concretizzazione reale, empirica, di un determinato concetto religioso, cioè la sua evoluzione temporale nel contesto mutevole del processo sociale (il filosofo deve invece capire il riflesso culturale del processo sociale stesso). P.es. l'idea della *processione ab utroque* (eresia filioquista) è servita per staccare il cattolicesimo dall'ortodossia, per legittimare l'impero carolingio contro quello bizantino, per creare una chiesa autoritaria e monarchica (di stato, integralistica); non può essere considerata una semplice variante del Credo, non meritevole neppure d'essere considerata sul piano storiografico.

Si tratta in sostanza di capire in che modo le ideologie ortodossa, cattolica e protestante (è questa la successione temporale in cui devono essere elencate, considerando quella protestante la variante «borghese» del cattolicesimo-romano) hanno influito sui processi storico-mondiali: soprattutto interessa sapere in che modo il cattolicesimo s'è separato dall'ortodossia e il protestantesimo dal cattolicesimo.

A proposito di ortodossia, come mai la Turchia, dopo mille anni di cristianesimo, è diventata completamente islamica? In Europa è difficile trovare un equivalente. Forse è possibile in Pakistan, voluto tutto islamico dagli inglesi dopo aver perduto l'egemonia coloniale in India.

È forse il caso di dire che i bizantini, piuttosto che sottomettersi al giogo latino, hanno preferito quello musulmano? Se è così, bisogna cercarne le ragioni (ad es. nel maggiore integralismo del cattolicesimo-romano, oppure nel maggior bisogno che quest'ultimo ha di espropriare risorse altrui. Eppure se guardiamo bene la fascia me-

diterranea che comprende Turchia, Italia e Spagna vi sono affinità sorprendenti quanto a gestione del potere politico ed economico).

Protestantesimo e capitalismo

Il protestantesimo emerge dalla constatazione che il principio cattolico dell'obbedienza non era più in grado di reggere o di sopportare la contraddizione dei rapporti feudali. Tale contraddizione – come noto – diventava tanto più acuta e insostenibile quanto più crescevano le forze della borghesia. Rifiutando la logica autoritaria, centralistica della chiesa cattolica, unitamente alla profonda corruzione del suo idealismo politico, il protestantesimo ha affermato il principio della libertà interiore del singolo individuo, cioè il primato della coscienza individuale, permettendo così al cristianesimo di recuperare una parte del modello originario del Cristo (modello che la Riforma non ha dedotto dall'esperienza ortodossa, poiché ha sempre rifiutato un rapporto organico con la tradizione ecclesiale, identificata, quest'ultima, con quella della chiesa romana, che sin dal tempo dei Longobardi aveva cercato di liberarsi di quella ortodossa). Quanto le prime comunità protestantiche pretendevano di collegarsi direttamente all'esperienza della comunità cristiana primitiva, saltando la tradizione ecclesiale del cattolicesimo-romano, lo facevano all'interno di una visione borghese della vita.

Tuttavia, il protestantesimo, non riuscendo a modificare i rapporti sociali esistenti, basati sullo sfruttamento, non ha fatto altro che accelerare la trasformazione del servaggio in dipendenza salariata (quella per cui l'uomo è giuridicamente libero e socialmente schiavo), lasciandosi coinvolgere, anima e corpo, nel gretto mondo dell'economia borghese.

Sotto tale aspetto, i protestanti hanno operato un tradimento peggiore di quello dei cattolici, in quanto, da un lato, hanno permesso che lo Stato usasse del proprio potere nella maniera più arbitraria possibile; dall'altro hanno fatto dell'esperienza sociale della religione una pura e semplice «intellettualizzazione della fede». In verità, anche la Scolastica medievale non era meno astratta e speculativa; tuttavia la teologia protestante, sentendosi più «libera» (cioè non

vincolata a concetti come «tradizione», «autorità», ecc.), ha avuto meno difficoltà a giustificare processi di natura borghese.

Il protestantesimo non ha mai avuto un interesse specifico di potere ecclesiastico da difendere, eppure, per salvaguardarsi come confessione, si è servito del potere degli Stati come nessun'altra confessione aveva fatto prima. Resta tuttavia interessante nel protestantesimo la tendenza all'agnosticismo se non all'ateismo, che è il frutto appunto di uno studio razionalistico delle Scritture, fatto con l'apporto di buona parte della cultura laico-umanistica. Questo aspetto lo avvicina al marxismo, lo allontana di molto dal cattolicesimo e di moltissimo dall'ortodossia, per la quale unica vera preoccupazione è quella di salvaguardare la tradizione e gli aspetti rituali-sacramentali, mentre il livello della riflessione speculativa – dopo le grandi dispute sulla natura del Cristo e sulle eresie del mondo cattolico – è rimasto poco consistente.

Piste di ricerca sulla storia del cristianesimo

Se uno storico ama interessarsi dei rapporti tra economia, politica e cultura, non può non affrontare l'argomento della religione. Dunque ecco qui una breve sintesi dei rapporti tra Stato e Chiesa, di cui si dovrebbe tener conto quando si produce un manuale scolastico.

La decisione di Teodosio di proclamare il cristianesimo religione ufficiale dello Stato (380 d.C.) fu usata dalla chiesa romana per rivendicare un potere politico, e dagli imperatori bizantini per cercare d'imporre il loro cesaropapismo, con una differenza sostanziale, che mentre la chiesa romana riuscì effettivamente nel proprio intento (almeno sino alla nascita degli Stati nazionali borghesi), anche a costo di tradire i propri principi religiosi, in oriente invece la chiesa ortodossa non solo non rivendicò mai un potere politico alternativo a quello imperiale, ma seppe anche opporsi efficacemente a una propria strumentalizzazione che comportasse la rinuncia o la modifica di qualche aspetto essenziale della propria fede religiosa.

In oriente i dogmi, nonostante i ripetuti attacchi da parte ereticale, rimasero sostanzialmente immutati per secoli, e lo sono anco-

ra oggi. Né il potere politico, né quello religioso eterodosso (che pur ha creato varie correnti minoritarie, come il nestorianesimo, il monofisismo, ecc.) sono riusciti a scalfire i canoni sanciti dai primi sette concili ecumenici, confermati dall'ultima sintesi palamitica, che avvenne quando ormai in Europa occidentale si andavano affermando i principi dell'umanesimo laico di stampo borghese.

Abituata a una dittatura politico-militare protrattasi per vari secoli, la parte occidentale dell'impero romano non seppe opporre alcuna vera resistenza al dilagare delle forze germaniche e slave, e neppure realizzare alcun vero compromesso reciprocamente vantaggioso, al punto che furono gli stessi romani delle zone confinanti a favorire l'ingresso dei cosiddetti «barbari», ritenendolo meno oneroso rispetto all'autoritarismo statale-imperiale, senza poi considerare che furono proprio le popolazioni non latine a contribuire in maniera decisiva alla fine dello schiavismo e alla sua trasformazione in servaggio; dunque la parte occidentale dell'impero accettò in maniera abbastanza naturale l'evoluzione della Chiesa romana verso la costituzione di uno Stato temporale. La lotta per le investiture inizierà solo quando sarà esplicita, cioè anche teoricamente fondata, la volontà papista di creare una propria teocrazia mondiale.

L'unica opposizione al papocesarismo durerà fino alla guerra greco-gotica e solo in alcune parti d'Italia, dopodiché, con l'invasione longobarda, andrà progressivamente indebolendosi. I colpi mortali a questa opposizione verranno inferti dai Franchi e dai Normanni; con quest'ultimi i bizantini praticamente quasi scompariranno dall'Italia meridionale, o comunque non saranno più in grado di esercitare alcuna vera influenza politica; e anche sul piano culturale l'influenza si limiterà all'arte iconografica, definitivamente superata con la svolta giottesca del 1200.

Quando nell'VIII sec. fu elaborato la falsa *Donazione di Costantino*, sostanzialmente non vi erano più rapporti significativi tra oriente e occidente: lo dimostra la stessa eresia filioquista, che andava a intaccare l'integrità del testo fondamentale dell'intera cristianità, e cioè il *Credo*.

La Chiesa di Roma aveva deciso di spezzare l'unità imperiale riconoscendo in Carlo Magno il «proprio» imperatore, in alternati-

va al basileus, fino al punto in cui, con la famosa triade pontificia: Gregorio VII, Innocenzo III e Bonifacio VIII, essa non avrà addirittura la pretesa di sostituirsi allo stesso potere imperiale occidentale, considerando il sovrano una sorta di braccio secolare a proprio uso e consumo.

Ciò che più importa però è capire se, per la nascita dell'umanesimo laico, abbia dato un contributo decisivo, seppure in maniera indiretta, inconsapevole, la stessa Chiesa romana, con il proprio scandaloso temporalismo e con la propria inconsueta teologia razionalistica, così diversa da quella orientale; o se invece questo contributo non l'abbia dato anche la Chiesa ortodossa, con la propria concezione diarchica del potere e apofatica della religione.

Questo è un compito che ancora attende d'essere svolto dalla moderna storiografia. È indubbio infatti che la reazione alla Chiesa romana ha prodotto nel tempo qualcosa di non-religioso, qualcosa che però era intrinseco alla stessa chiesa, che aveva usato la religione per scopi politico-conservatori e che aveva trasformato la teologia patristica in una metafisica astratta e razionalistica, molto vicina alla filosofia greca, prima platonica, con Agostino, poi aristotelica, con Tommaso. L'umanesimo laico sorto in ambito cattolico ha assunto la forma «borghese», che ha trovato nell'ambito protestante la sua espressione più completa.

Viceversa, l'umanesimo laico, sorto geograficamente in ambito ortodosso, s'è svolto in forme più legate all'anticapitalismo, pretendendo altresì, nella variante socialista, una netta separazione di Chiesa e Stato.

Nei paesi est-europei a dominanza ortodossa, la maggiore coerenza religiosa di teoria e prassi ha permesso di posticipare di molto la nascita dell'umanesimo laico, tant'è che quando questo s'è imposto aveva già caratteristiche anti-borghesi. Si potrebbe anzi sostenere che l'umanesimo laico s'è affermato nell'Europa orientale prima di tutto là dove era meno forte la coerenza ortodossa di teoria e prassi, cioè dove erano più forti gli antagonismi sociali (p.es. in Russia).

Tuttavia è anche fuor di dubbio che là dove la coerenza è stata maggiore, la penetrazione del capitalismo non s'è fatta attende-

re, e la religione ha soltanto cercato di trovare una mediazione tra i propri ideali e le dinamiche del capitale. In un paese come la Grecia, p.es., ci si illude ancora oggi che, proprio in virtù della maggiore coerenza della propria religione, si possano maggiormente attutire le influenze negative del capitalismo. Analoga illusione ha caratterizzato tutti i governi democristiani della prima repubblica italiana.

Gli storici dovrebbero cercare di capire il motivo per cui l'umanesimo borghese sorto in ambito cattolico prima e protestante dopo, abbia assunto connotazioni non meno violente di quelle cattolico-medievali, generando fenomeni devastanti a livello mondiale, come il colonialismo e le guerre imperialistiche.

E dovrebbero altresì cercare di capire se le forme di socialismo nate in Europa orientale sono state più «democratiche» di quelle borghesi proprio a motivo della presenza della confessione ortodossa e se sono fallite proprio a motivo del fatto che non erano riuscite a porre una vera alternativa a tale confessione.

L'antidemocraticità del socialismo reale non andrebbe infatti messa in relazione alla democrazia borghese o occidentale, poiché in tale confronto quest'ultima risulta perdente, essendo basata sullo sfruttamento del lavoro altrui, sia nell'area metropolitana che, soprattutto, in quella coloniale.

Oggi abbiamo la percezione che il socialismo reale sia crollato a motivo della superiorità della democrazia borghese, ma questa percezione è strettamente correlata al fatto che il Terzo mondo ancora non è riuscito a liberarsi della dipendenza che lo lega all'occidente, che è poi quella che permette agli imprenditori occidentali di accontentare, relativamente, le richieste dei propri operai.

Quando il Terzo mondo si libererà di questa dipendenza, determinerà il crollo non solo dell'occidente, ma anche delle stesse chiese cattolica e protestante, che risultano strettamente coinvolte in logiche di potere politico ed economico.

Viceversa, il crollo del socialismo reale ha ridato forza alla chiesa ortodossa, seppur in forma limitata, in quanto i progressi dell'umanesimo laico restano comunque poco contestabili. Il fatto cioè che sia stato messo in discussione l'aspetto politico di tale umanesimo, e cioè il socialismo autoritario, amministrato dallo Stato, non

implica necessariamente che in tale critica siano stati coinvolti anche gli aspetti culturali dell'umanesimo laico. Laicismo e ateismo si stanno continuamente sviluppando, nonostante i loro fallimenti sul piano politico.

Cristo e il cristianesimo

Col suo vangelo (non scritto) Gesù Cristo riuscì a porre le basi di un recupero del *comunismo primitivo*, cercando di superare le basi storico-culturali del giudaismo e successivamente, con la predicazione apostolica, prescindendo totalmente dall'appartenenza etnica al giudaismo.

Il cristianesimo fu il tentativo di sfruttare il fallimento del giudaismo estendendo ai non giudei il compito di recuperare le modalità del comunismo primitivo. Ma anch'esso, in questi ultimi duemila anni di storia, s'è rivelato del tutto fallimentare.

Nella versione cattolica e protestante, attraverso il colonialismo culturale da parte dei paesi europei occidentali e degli Usa, il cristianesimo s'è diffuso in quasi tutto il mondo, ma nessun paese «cristiano» (né colonizzato né colonizzatore) è stato capace di liberarsi dalle catene dello schiavismo, vecchio e nuovo, se non in maniera formale, non sostanziale.

Questo significa che le popolazioni che nel prossimo millennio saranno protagoniste della storia non potranno essere che quelle meno influenzate dalle teorie cristiane, o quelle che meglio avranno saputo superare tali condizionamenti, e che avranno saputo darsi una teoria e pratica anti-schiavistica, sufficientemente credibile al mondo intero.

Qui però bisogna intendersi: come il cristianesimo ha potuto sostituire il primato del giudaismo provenendo dallo stesso giudaismo, così anche il socialismo democratico potrà sostituire il primato del cristianesimo provenendo dallo stesso cristianesimo.

Questo significa che la storia del prossimo millennio apparterrà a quelle popolazioni che saranno riuscite a vivere l'esperienza del socialismo democratico come conseguenza del fallimento dell'ideologia cristiana. Quindi, queste genti o popolazioni dovranno esse-

re in grado di emanciparsi dalla tradizione cristiana o provenendo da questa stessa tradizione oppure ereditando di questa tradizione l'esigenza del suo superamento.

L'islam

Sul piano teorico l'islam appare come un giudaismo cristianizzato o un cristianesimo giudaizzato e, in tal senso, non sembra costituire una vera alternativa né al cristianesimo né al capitalismo né al socialismo autoritario, mentre sul piano pratico la sua forza sta in due aspetti fondamentali: 1. l'incoerenza del cristianesimo e del capitalismo, i quali predicano a parole la democrazia e i diritti umani, ma poi fanno esattamente l'opposto; 2. il suo sostrato sociale è spesso composto da culture e tradizioni pre-borghesi, che hanno sofferto il colonialismo occidentale.

Quindi l'islam è destinato a essere superato da ciò che dovrà superare lo stesso cristianesimo e lo stesso capitalismo e cioè il *socialismo laico e democratico*.

L'Europa e la storia del cristianesimo

Gli storici occidentali di tendenza liberale hanno sempre identificato l'Europa con l'occidente, ovvero i valori della democrazia occidentale con quelli europei dei paesi più avanzati (capitalistici) e con quelli statunitensi, considerati, quest'ultimi, come una conseguenza (radicale) dei valori storico-politici dell'Europa.

In questa visione semplificata delle cose s'è fatto in modo di non porre differenze di principio tra paesi di religione protestante e paesi di religione cattolica. Considerando che sul piano economico è prevalso il capitalismo, s'è dato per scontato che i valori dominanti dovessero essere quelli protestanti, cui i paesi cattolici si sono dovuti adeguare, seppure *obtorto collo*.

Tuttavia noi sappiamo che i paesi latini, di religione cattolica, tendono a rivendicare una certa diversità di principio dai valori borghesi di matrice protestante. Questo è ben visibile nelle posizioni terzoforziste (tra capitalismo e socialismo) che la chiesa romana si

vanta di avere, sponsorizzate da vari partiti politici, soprattutto in Italia, ma anche in Polonia, in Spagna, in taluni ambienti conservatori della Germania, della Francia, del Belgio, dell'Ungheria ecc.

Quanto agli Stati Uniti, pur essendo essi una creazione dell'Europa protestante, va detto che i loro valori sono molto più individualistici di quelli dei paesi protestanti europei.

Gli Usa sono nati come paese protestante, ma ben presto, in seguito ai flussi migratori, sono diventati un paese pluriconfessionale, in cui la separazione di Chiesa e Stato s'è imposta quasi automaticamente. Cosa che invece nei paesi europei, soprattutto in quelli cattolici (se si esclude la Francia), ha sempre incontrato forti resistenze. Da noi la semplice accettazione di una religione diversa da quella cattolico-romana ha spesso comportato una serie interminabile di guerre molto sanguinose.

Dobbiamo quindi dire che al momento i valori dominanti a livello mondiale sono quelli del capitalismo statunitense, cui l'Europa occidentale è costretta ad adeguarsi progressivamente, non senza resistenze dovute alle diverse tradizioni storico-culturali.

Lo stesso si potrebbe dire dell'altra grande potenza occidentale: il Giappone, che ha accettato i valori occidentali del capitalismo americano, pur provenendo da tradizioni diversissime, influenzate dallo shintoismo di matrice feudale.

Gli storici europei borghesi, quando parlano di Europa, non fanno mai differenza tra paesi di religione cattolica o protestante e paesi di religione ortodossa. Essi danno per scontato che i valori dominanti in Europa siano quelli protestanti, cui cercano di contrapporsi, di tanto in tanto (vanamente, in verità), quelli di tradizione cattolica, di matrice feudale, che mentre sul piano politico sono legati all'affermazione monarchica del papato e gerarchica della chiesa, sul piano sociale invece sono legati al solidarismo della carità, al primato della famiglia sulla società ecc. Questi valori cattolici sono molto più forti in Europa che non negli Stati Uniti, e le gerarchie continuano a imporli alle popolazioni sudamericane e africane delle ex-colonie europee.

Non è tuttavia infrequente vedere negli Usa una difesa estremistica, ai limiti dell'irrazionale, di taluni classici valori cattolici,

come p.es. quello del cosiddetto «diritto alla vita», che non trova però in loro analogo fervore quando c'è di mezzo il tema della pena di morte.

La storiografia europea non tiene mai in considerazione che nell'ambito dei valori cristiani esiste quella che può essere considerata la migliore tradizione cristiana, rimasta nel tempo la più immutata, appunto quella ortodossa. Perché questo misconoscimento? Semplicemente perché la tradizione ortodossa è stata definitivamente liquidata in Europa occidentale sin dal tempo delle crociate medievali (in campo artistico con la rivoluzione di Giotto) e sanzionata con la caduta di Costantinopoli nel 1453.

In Europa occidentale si fa coincidere cristianesimo con cattolicesimo-romano, anche se dopo la nascita del capitalismo si ritiene che la migliore religione cristiana sia quella protestantica, la più adatta allo spirito borghese, tant'è che anche l'odierno cattolicesimo non è che un protestantesimo gerarchizzato dalla presenza della monarchia pontificia.

Il protestantesimo, pur sviluppatosi come «religione», oggi viene vissuto dalla borghesia in maniera del tutto laicizzata, come filosofia di vita, essendo stato per così dire «interiorizzato», scomparendo tendenzialmente come religione specifica. Storicamente è stata la filosofia (soprattutto quella tedesca) a operare tale trasformazione culturale.

Il protestantesimo, diviso nelle sue tante sette, è rimasto come religione specifica per le persone che nell'ambito della società borghese appaiono come deboli, emarginate, oppure è rimasto come aspetto devozionale puramente formale o facoltativo (p.es. i presidenti degli Usa si affidano al loro dio protestante quando devono intraprendere delle guerre o quando devono giurare sulla Costituzione).

Viceversa l'ortodossia è stata vissuta dai paesi che la professano come religione «nazionale», almeno finché con l'avvento del socialismo di stato non si è imposta la netta separazione di Stato e Chiesa. L'ortodossia è rimasta come «religione» di una società che nelle sue istanze istituzionali era atea (questo in tutti i paesi dell'ex-Comecon, poiché il principio della separazione valeva anche là dove

era il cattolicesimo ad essere la religione «nazionale», come p.es. in Polonia o in Ungheria).

Prima del crollo del «socialismo reale», gli storici borghesi, quando trattavano dell'Europa, tendevano a escludere sia i paesi di religione ortodossa, sia quelli di ideologia socialista. La Grecia ortodossa, p. es., pur non essendo mai stata socialista, è sempre stata considerata un'anomalia nel quadro dell'Europa cattolica e protestante, e questo nonostante sia partita da qui la cultura europea schiavista, la filosofia pagana, la democrazia politica, l'arte e l'architettura più evolute ecc. Questo per dire che la chiesa romana è in grado di influenzare con la propria ideologia la visione della realtà degli storici occidentali.

Dopo il crollo del muro di Berlino si è tornati a parlare di un'Europa dall'Atlantico agli Urali, ma solo nel senso che si vuole sia il superamento della tradizione ortodossa che l'accettazione incondizionata del capitalismo. Tacitamente l'ingresso in Europa ha la precondizione della rinuncia, da parte dell'est-europeo, delle proprie tradizioni opposte a quelle religiose ed economiche da noi dominanti.

Ovviamente le questioni religiose risultano di molto inferiori, come importanza strategica, a quelle economiche del libero mercato. Tuttavia è evidente che la chiesa romana (essendo un'istituzione politica per eccellenza) non può lasciar perdere l'occasione di sfruttare i processi integrativi europei per compiere opera di proselitismo là dove fino a ieri le era quasi interdetto dal socialismo di stato (come ancora oggi p. es. in Cina). Esattamente come ieri sfruttava i processi colonialistici per imporsi nel Terzo mondo.

Alla luce di tutto questo qual è dunque l'Europa che dobbiamo costruire per realizzare una civiltà democratica?

1. Anzitutto un'Europa in cui i processi di *separazione laica tra Stato e Chiesa* procedano più spediti, anche negli stessi paesi cattolici, oggi peraltro soggetti, come i paesi protestanti, a imponenti flussi migratori che impongono culture pluraliste.

La separazione di Chiesa e Stato infatti non è più soltanto una rivendicazione della coscienza laica, ma anche una necessità istituzionale del pluriconfessionalismo della società. Chiese privile-

giate, chiese di stato, concordati, intese esclusive: tutto ciò non ha più ragione di esistere.

Nel processo di progressiva laicizzazione della società e di separazione istituzionale di Chiesa e Stato, l'Europa, dell'est e dell'ovest, non solo può trovarsi unita, ma non ha neppure alcuna difficoltà a considerare gli Usa un partner storico.

Risultano infatti più ostici i rapporti culturali con quei paesi che fanno di determinate ideologie religiose un punto di riferimento istituzionale (molti paesi islamici), anche se certamente i rapporti economici con questi paesi possono essere più facili di quelli con gli Usa, abituati a dominare la scena mondiale sin dall'ultima guerra mondiale.

Anche i rapporti con la Cina dovrebbero essere relativamente facili, visto che questo paese ha sempre affermato il regime di separazione tra Chiesa e Stato. Tuttavia il governo cinese deve permettere alle religioni di svilupparsi socialmente senza problemi, nel rispetto della democrazia.

2. Un altro aspetto da considerare è che sul piano economico l'Europa occidentale, avendo subito due disastrose guerre mondiali, a causa del capitalismo senza regole, tende a privilegiare il *Welfare State* all'individualismo statunitense, caratterizzato da un marcato darwinismo sociale.

Per noi europei qualunque tentativo di smantellare lo Stato sociale costituisce una sorta di passo indietro. Su questo non possiamo seguire gli Usa, anche perché non disponiamo delle stesse risorse strategiche, delle stesse risorse militari ed economiche con cui imporci a livello mondiale. E sicuramente il Giappone, in questo, è più vicino all'Europa.

L'Europa deve anzi procedere verso forme sempre più spinte di *socializzazione della produzione*, che non ripetano gli errori del socialismo di stato dei paesi est-europei, ma che sappiano comunque sottrarre la gestione del territorio all'iniziativa di imprenditori privati, incapaci di garantire un futuro all'Europa (vedi i recenti processi di delocalizzazione, di smantellamento di quei settori che pur avendo un fatturato in attivo non erano in grado di garantire determinati livelli di plusvalore, ma vedi anche i grandi e sempre più diffusi feno-

meni di corruzione imprenditoriale e finanziaria, che destabilizzano enormemente le capacità di risparmio e di investimento dei piccoli consumatori).

Nella progressiva affermazione del socialismo democratico occorre che le funzioni di «welfare» dello Stato vengano sempre più gestite dagli *enti locali territoriali*, che vanno pienamente dotati di autonomia impositiva e che vanno pensati come destinati a sostituirsi alle istituzioni centralizzate dello Stato, oggi particolarmente inefficaci a gestire la crescente complessità del territorio.

3. La consapevolezza di *un mondo unico, indivisibile e interdipendente* può trarre particolare giovamento da un uso della tecnologia conforme a leggi di natura. L'interconnessione dei paesi non va vista solo in chiave economico-produttiva, ma anche in senso ecologico, nella convinzione che un effetto nocivo in qualunque parte della Terra ai danni della natura, si ripercuote inevitabilmente su tutto il pianeta. Va ripensato in tal senso il modello di sviluppo che caratterizza in questo momento le civiltà basate sul profitto privato; in particolare va ripensato il bisogno di affidarsi al nucleare per ottenere energia.

L'Europa deve superare il concetto di «Stato nazionale», deve abbattere le barriere, insieme politiche e culturali, oltre che geografiche, che non le permettono di costruire una «casa comune», che non permettono cioè al cittadino di sentirsi ovunque a casa propria. In tal senso è impensabile realizzare il concetto di Europa senza l'apporto della Russia e degli altri paesi est-europei. Le relazioni della Russia con l'occidente europeo risalgono a mille anni fa. Le aspirazioni a escludere la Russia dai confini europei o a inglobarla come una «provincia» da sfruttare, non hanno alcun senso, come non ne hanno quelle di escludere dalla cultura europea le teorie del socialismo democratico.

È definitivamente tramontato il periodo in cui una nazione europea si sentiva in diritto-dovere di affermare la propria «identità» a scapito di altre nazioni. Ieri le nazioni hanno eliminato gli imperi, oggi il processo paneuropeo deve superare il concetto stesso di «nazione». È assurdo pensare che un'Europa unita possa essere il frutto di un'intesa delle nazioni più forti. È il concetto stesso di «forza»

che va bandito dalla cultura europea.

4. Le stesse forze armate dovrebbero essere ristrutturate secondo il principio della «ragione sufficiente», cioè in modo che rimanga una quantità di forze sufficienti alla difesa ma insufficienti per un attacco, anche perché si deve sviluppare il concetto della «sicurezza collettiva», universale, che non può basarsi su una superiorità militare né, tanto meno, su una deterrenza nucleare e neppure sulla minaccia di una guerra preventiva (anche l'idea di usare una ritorsione sproporzionata rispetto al danno subìto, nella convinzione che questo possa dissuadere il nemico dal reiterare l'offesa, va bandita da ogni pensiero politico – e qui il riferimento all'uso dell'atomica nel corso dell'ultima guerra mondiale, è scontato).

Il processo di pace inaugurato ad Helsinki è incompatibile con la presenza sul territorio europeo di armi di sterminio di massa. In particolare, un continente che pretenda di concepirsi in maniera autonoma sul piano politico e istituzionale non può tollerare al proprio interno la presenza di basi militari (extraterritoriali) gestite dagli statunitensi.

5. L'Europa può riscattarsi agli occhi del Terzo mondo promuovendo delle relazioni internazionali basate sullo scambio economico reciprocamente vantaggioso. Vanno cioè rivisti tutti i rapporti basati sul colonialismo, sul neocolonialismo, sull'imperialismo economico che hanno caratterizzato i rapporti tra Europa occidentale e resto del mondo negli ultimi due secoli.

Non è più possibile che in nome dello stereotipo dell'«eurocentrismo», l'Europa si consideri un modello politico, culturale, economico oggetto di esportazione. Non è più possibile che questo modello si basi su un primato della civiltà occidentale, borghese o capitalistica. Né è possibile che l'Europa si debba sentire vincolata agli Stati Uniti nell'affermazione su scala mondiale di questo modello.

6. L'Europa non può rimuovere astrattamente da se stessa le ideologie nate al proprio interno, come se non fossero mai esistite. Deve piuttosto assumerle tutte democratizzandole progressivamente. Deve cioè trovare in ogni ideologia o cultura le cause storico-sociali che l'hanno generata, verificando se tali cause esistono ancora o sono state superate. Bisogna che non vi siano pregiudiziali di sorta

nei dibattiti pubblici.

L'Europa deve favorire democraticamente lo sviluppo di valori umani universali, presenti in tutte le culture del mondo. Non ci possono essere imposizioni di sorta, forzature di alcun genere nella valorizzazione dell'unità nella diversità.

In particolare l'Europa deve fare in modo che le istituzioni rappresentative dei valori e degli interessi internazionali vengano gestite in maniera democratica da tutte le nazioni del mondo. Non ha più senso, p.es., che il Consiglio di Sicurezza dell'Onu sia diretto dalle cinque nazioni che hanno vinto la seconda guerra mondiale. Non può esserci rispetto per le norme di un diritto internazionale quando esistono cinque paesi che si sentono autorizzati a prendere decisioni per tutti gli altri.

Europa e America

Per quanto riguarda l'Europa si può sostenere che pur essendo stati posti qui i fondamenti del superamento del cristianesimo e del capitalismo (che è la versione schiavista tipica del cristianesimo protestante), di fatto non si è pervenuti al socialismo democratico.

Si potrebbe però precisare che i paesi est europei hanno tentato l'esperienza del socialismo, vivendola però in maniera autoritaria. Questi paesi dovrebbero dimostrare d'essere capaci di superare il socialismo restando nel socialismo, ma a tutt'oggi non sembrano essere in grado di farlo.

Per quanto riguarda gli Stati Uniti bisogna dire che l'unica possibilità che questo continente ha di recuperare il comunismo primitivo è quella di ripristinare i criteri di vita delle tribù indiane relegate nelle riserve. Stesso discorso vale per tutta l'America latina, in riferimento alle popolazioni amerinde.

Tuttavia qui vanno fatte alcune considerazioni. Spesso noi diciamo che gli europei hanno compiuto un enorme genocidio in America, subito dopo i viaggi degli esploratori. Tra indios e indiani sono state sterminate circa 80 milioni di persone.

Questo è un fatto e su questo fatto gli storici si sono divisi in due grandi categorie: gli uni giustificano il genocidio in nome del

progresso e della diffusione di una civiltà più avanzata e lo addebitano alle enormi distanze che le separavano; gli altri fanno risalire proprio a quel massacro la nascita del colonialismo e, in definitiva, la fonte delle principali ricchezza dell'occidente: in tal senso il colonialismo oltreoceano verrebbe a situarsi in quella linea di tendenza che ha caratterizzato l'Europa occidentale a partire praticamente dalla Roma classica, passando attraverso il Medioevo cristiano.

Detto questo però noi non riusciamo ancora a capire il motivo per cui un'immensa popolazione, come quella indigena delle due Americhe, si sia lasciata sopraffare, in maniera così repentina, da un nemico numericamente così poco significativo.

Sono state naturalmente formulate alcune ipotesi, che però non spiegano sino in fondo le cause di quella incredibile catastrofe:

1. gli indigeni non possedevano le armi dei conquistatori;
2. gli indigeni pensavano che la loro terra fosse sufficiente per tutti, inclusi i conquistatori, per cui non vedevano particolari conflitti di proprietà;
3. gli indigeni capirono troppo tardi che i nuovi arrivati erano in realtà dei conquistatori senza scrupoli;
4. gli indigeni furono sterminati anche da nemici invisibili, come le malattie o i virus introdotti dagli europei;
5. gli indigeni soffrivano al loro interno delle contraddizioni provocate dallo schiavismo, su cui peraltro poterono far leva, con l'inganno, le potenze europee.

Anche supponendo che tutte queste cause, ed altre ancora, siano giuste, rimane sempre la domanda di fondo: perché non ci fu adeguata resistenza? Cioè per quale ragione il numero assolutamente superiore degli indigeni non ebbe la meglio su quel pugno di colonizzatori della prima ora? E per quale ragione non ci fu mai un momento in cui quell'enorme numero abbia assunto la fisionomia di un unico popolo in lotta contro l'invasore? Qual è stato il colossale errore di valutazione compiuto dalle popolazioni indigene? È stato soltanto un errore di valutazione o, in definitiva, la successione degli eventi non poteva andare diversamente?

Dev'essere tristissimo per una popolazione entrare nella storia come popolo colonizzato. Oggi non resta quasi nulla di quelle an-

tiche civiltà pre-colombiane. Ovvero, se esiste, non è su di esso che viene basata l'opposizione al capitalismo. E comunque più il tempo passa e meno possibilità ci sono di salvaguardare queste forme di civiltà alternative al capitalismo.

Bisognerebbe riflettere di più sulle motivazioni culturali che hanno portato alla catastrofe. È infatti probabile che nel momento in cui gli europei approdarono nelle Americhe, qui le civiltà fossero già fortemente in declino sul piano delle motivazioni ideali. È cioè probabile che quelle civiltà avessero al loro interno delle lacerazioni già così forti da rendere praticamente impossibile una resistenza collettiva al nemico.

L'Europa non ha vinto le Americhe perché aveva una civiltà superiore, ma perché era superiore la propria organizzazione dello schiavismo rispetto a quella indigena. I colonizzatori avevano un'ideologia molto più sofisticata con cui legittimare sia lo schiavismo ch l'esigenza del suo superamento: il *cristianesimo*, nelle sue varianti cattolico-romana prima e protestante poi.

Si è trattato insomma dello scontro di due civiltà schiavistiche, di cui una era agli albori (nella versione moderna, quella europea), e l'altra alla fine. Non a caso la resistenza maggiore ai conquistatori non è stata fatta all'inizio, dagli indigeni delle Americhe centrali e meridionali, ma alla fine, dagli indiani del Nord America, che non avevano conosciuto lo schiavismo, essendo sostanzialmente la loro una civiltà nomade.

Già al tempo di Colombo lo schiavismo era diffuso in quasi tutta l'America latina, o comunque esso era largamente praticato dalle civiltà dominanti. Tant'è ch'egli non incontrò forme di schiavismo unicamente nelle poche isole del suo primo approdo.

Detto questo, bisognerebbe cercare di capire il motivo per cui lo schiavismo delle civiltà andine non sia riuscito a evolvere verso forme superiori di organizzazione basata sullo sfruttamento del lavoro altrui o, al contrario, verso forme di democrazia. Cioè capire il motivo per cui ha prevalso nei confronti dei conquistatori la filosofia della sconfitta e della rassegnazione, ovvero perché i *conquistadores* sono stati percepiti come «giustizieri» mandati da un dio remoto, con l'intento di punire una civiltà che aveva enormemente

«peccato».

Forse l'arrivo degli europei ha impedito agli amerindi di attribuire a loro stessi le cause del loro irreversibile declino come civiltà schiavista, un po' come fecero gli egizi nei confronti dei romani. Lo si comprende dal fatto che, pur potendolo fare con successo, non opposero alcuna vera resistenza al loro massacro. La sconfitta venne percepita come una sorta di autoimmolazione per la colpa di aver deviato dalle tradizioni più antiche, che certo schiaviste non erano.

Forse un giorno gli amerindi e le classi più oppresse che discendono dall'Africa e dagli stessi europei là emigrati per necessità riusciranno a capire che il loro debito è stato già abbondantemente pagato e che nessuno ha il diritto di approfittare delle debolezze altrui per poter vivere di rendita.

NECESSITÀ E POSSIBILITÀ NELLA STORIOGRAFIA

La categoria della necessità

Uno storico non può rimproverare agli intellettuali italiani del basso Medioevo di non aver saputo concretizzare le loro anticipatrici idee di modernità laico-borghese[7], in direzione di un'esplicita svolta politica e istituzionale anticlericale, contro lo Stato della chiesa, favorendo l'unificazione nazionale e quindi la nascita di uno Stato che stesse alla pari con quelli europei: non possono far questo senza aggiungere, nel contempo, che l'alternativa «borghese» alla degenerazione della teocrazia medievale era «una» non «l'unica» alternativa possibile.

Purtroppo oggi, vedendo il crollo del cosiddetto «socialismo reale», molti intellettuali sostengono che persino l'idea di Lenin di superare la fase del capitalismo passando direttamente dal feudalesimo al socialismo, fosse stata un'idea sbagliata. La storia ha dato ragione alla categoria della «necessità storica», secondo cui al feudalesimo non poteva seguire che il capitalismo. E dunque aveva ragione il *Capitale* di Marx, il quale comunque resta cinico quando sostiene che il «bene» (il socialismo) può sorgere solo dallo sviluppo del «male» (il capitalismo).

Certo, si può obiettare che se il socialismo fosse rimasto in piedi, qualcuno avrebbe ancora sostenuto l'idea di una «transizione a salti», ma la storia non si fa con i «se» e i fatti parlano da soli: sostenere il contrario è impossibile.

Ma davvero i fatti «parlano da soli»? Sono mai esistiti dei fatti la cui interpretazione sia stata incontrovertibile? Davvero tutte le rivolte contadine scoppiate nel Medioevo e in epoca moderna,

7 Si possono qui citare Marsilio da Padova, Cino da Pistoia, i Glossatori, Arnaldo da Brescia, Bartolo da Sassoferrato, Pier delle Vigne, Roffredo di Benevento, Andrea di Isernia, Marino da Caramanico, Luca di Penne, Sigieri di Bramante e altri, le cui teorie verranno riprese da Guicciardini, Machiavelli, Telesio, Bruno, Campanella, Pomponazzi...

possono essere definite come un processo favorevole allo sviluppo del capitalismo?

Si plaude tanto alle doti unificatrici della borghesia, unica classe in grado di creare uno Stato nazionale; eppure nel basso Medioevo l'Italia centro-nord fu caratterizzata da Comuni Signorie Principati sempre in perenne rivalità tra loro, capaci di unità strategica soltanto quando si trattava di costituire, temporaneamente, una «lega» in funzione anti-imperiale, ma incapaci di fare la stessa cosa in funzione anti-ecclesiastica: lo Stato della chiesa rimase intonso sino alla fine del XIX secolo.

Si poteva impedire che l'Italia, pur restando divisa in città-stato, venisse occupata dalla Spagna aragonese? È possibile cioè accettare l'idea – condivisa da tutti gli storici – che l'unica soluzione alla divisione degli Stati italiani fosse l'unificazione nazionale centralizzata? Certamente, l'unità nazionale, fatta in nome della borghesia, sarebbe stata migliore del frazionamento, ma la separazione degli Stati, di per sé, era forse negativa? O non era forse negativo il fatto che le città-stato fossero nelle mani delle classi possidenti e benestanti? Se le città avessero vissuto un'effettiva democrazia, sarebbe stata necessaria, contro gli aragonesi, l'unificazione nazionale centralizzata? O meglio: sarebbe stato necessario centralizzare l'unificazione nazionale?

La storia ha dimostrato che tutti i fenomeni di centralizzazione, che non tengono conto dell'autonomia locale, sono destinati a fallire. La centralizzazione non può mai essere imposta, e non deve riguardare cose che si possono risolvere solo a livello locale, attraverso la democrazia diretta e l'autogestione delle risorse del territorio. La centralizzazione deve riguardare aspetti transitori, o di indirizzo molto generale, e deve sempre essere il frutto di un consenso popolare.

Paradossalmente comunque furono più esperti in materia di «unificazione» i Normanni nell'Italia meridionale, pur coi loro metodi autoritari. Semmai dovremmo dire che è stato un errore incalcolabile il non aver saputo, da parte dei Normanni, trovare un'intesa con la borghesia del nord d'Italia contro le mire espansionistiche del papato. D'altro canto i Normanni erano sempre stati «feudali» e si li-

mitarono a cercare una soluzione «feudale» al tentativo della chiesa d'impadronirsi del Mezzogiorno, trovandola semplicemente in un matrimonio d'interesse, con cui in sostanza consegnarono il loro regno nelle mani degli imperatori tedeschi, non meno anti-borghesi di loro.

Quando gli storici apprezzano le abilità statuali, cioè di organizzazione burocratica e amministrativa, dei Normanni e successivamente di Federico II di Svevia, lo fanno pensando non che queste abilità avrebbero anche potuto costituire un'alternativa efficace allo sviluppo della società borghese, ma, al contrario, pensando che esse costituirono un'anticipazione «feudale» di quella che poi sarebbe stata una caratteristica naturale dello Stato «borghese».

Qualunque storico sostiene che la gestione normanna o federiciana dello Stato feudale, pur risultando estranea allo sviluppo borghese dei Comuni del centro-nord della penisola, di cui non capì assolutamente l'importanza e l'irreversibilità, resta comunque significativa per il fatto che anticipò, seppur involontariamente, i criteri dell'amministrazione borghese, quella tipica degli Stati nazionali burocratici.

Nessuno riesce a suggerire che quella gestione così autoritaria (ancorché quella federiciana per molti aspetti «illuminata») costituiva un intralcio insopportabile allo sviluppo di una *democrazia rurale*, in cui il possesso della terra arativa ed edificabile fosse equamente distribuito tra i lavoratori e senza che ciò dovesse necessariamente implicare la formazione di un mercato nazionale.

Ritenere che il passaggio dalla proprietà feudale della terra a quella borghese dell'industria sia stato assolutamente una forma di transizione *necessaria* allo sviluppo dell'economia nazionale (e in fondo europea), significa fare un favore a una concezione della storia e quindi della politica dominata unicamente dai rapporti di forza, in cui qualunque tipo di ideale di libertà, giustizia, uguaglianza, acquista un valore molto relativo, cioè un significato che, in ultima istanza, dipende dall'interpretazione che ne danno i poteri dominanti.

È evidente che nell'ambito di una concezione del genere diverrà naturale, per uno storico, sottovalutare, minimizzare tutti quei

tentativi di ribellione alla dittatura feudale (caratterizzata dal servaggio e dalla rendita), che non preludano a un'esplicita alternativa di tipo «borghese». Ragionando col senno del poi e dovendo fare delle scelte di campo, in ambito di ricerca storiografica, lo storico si troverà a svolgere la stessa funzione che a quei tempi, nei confronti dei fenomeni eversivi del mondo contadino, svolgevano i poteri forti.

Questo per dire che se non si valorizzano le istanze del mondo rurale, si finisce coll'attribuire alla sola chiesa romana (che indubbiamente nei suoi livelli istituzionali era una forza reazionaria), la responsabilità di aver ritardato enormemente il compito di realizzare (o di far realizzare ad altri) l'unificazione nazionale.

Si finisce anche per considerare lo Stato della chiesa (che pur durò un millennio) più forte di quello che effettivamente era. Non dimentichiamo infatti che il momento più debole del papato, quello della «cattività avignonese» (1305-77), fu anche quello più favorevole alla borghesia, essendo contrassegnato dall'evoluzione delle Signorie in Principati.

L'incapacità di realizzare l'unificazione nazionale dipese proprio dalla volontà della borghesia di non concedere nulla al mondo contadino. La crescente urbanizzazione aveva come unico scopo quella di togliere al mondo rurale ogni forma di autonomia, sostituendo all'autoconsumo il mercato, al valore d'uso quello di scambio.

Questo spiega il motivo per cui in Italia il mondo contadino, dovendo scegliere tra gli interessi feudali della chiesa e quelli capitalistici della borghesia, preferì sempre i primi. La conversione del mondo rurale alla gestione borghese della terra è avvenuta in maniera definitiva, senza soluzione di continuità, soltanto dopo la seconda guerra mondiale, a prezzo di un'enorme emigrazione verso il nord Europa e le due Americhe, a prezzo anche di un marcato radicamento al sud della criminalità organizzata, che veniva ingenuamente vista dai meridionali come alternativa allo «Stato sabaudo».

Una storiografia più dialettica dovrebbe invece considerare che né l'illuminismo medievale di Federico II, né il protocapitalismo della borghesia del centro-nord erano in grado di costituire un'alternativa convincente, in senso democratico, allo strapotere della chie-

sa. Anzi, verrebbe quasi da chiedersi se questi tentativi riformistici non abbiano mai incontrato il consenso dei ceti rurali proprio per il loro carattere sostanzialmente non favorevole a un'emancipazione del mondo contadino.

Le città del nord Italia si accontentarono di assicurarsi piena autonomia nei confronti degli imperatori tedeschi, ma per il resto continuarono a svolgere una funzione economico-corporativa, incapace di darsi degli obiettivi politici nazionali. La nostra borghesia non riuscì neppure a creare un'opposizione culturalmente e soprattutto coerentemente «laica» alla chiesa.

Infatti le correnti umanistiche e rinascimentali presentavano aspetti laici (razionalisti, naturalisti, materialisti) complessivamente condivisi dalla chiesa romana, che in fondo, nei suoi livelli istituzionali, di autenticamente religioso aveva assai poco. Quando queste correnti abbozzarono un collegamento organico a quella riforma protestante che nel nord Europa andava sviluppandosi grazie al concorso esplicito dei contadini, esse non seppero minimamente reagire alla volontà della curia romana di mettere in atto una propria controriforma cattolica che, con l'aiuto degli spagnoli, riportasse l'Italia alle condizioni socioeconomiche dell'alto Medioevo.

In fondo, a ben guardare, in Italia l'unificazione nazionale è stata possibile soltanto quando la borghesia fece esplicitamente la promessa (non mantenuta) che, realizzato lo Stato centralista, i grandi latifondisti sarebbero stati espropriati. La stessa promessa venne fatta quando si dovettero convincere i contadini (rimasti senza terra) ad andare a combattere contro gli austriaci nella prima guerra mondiale. Analoghe promesse vennero fatte dal fascismo per giustificare il proprio colonialismo.

Gli storici non si rendono ben conto che se tutti i processi di unificazione nazionale sono stati gestiti, a livello di leadership, dalla borghesia, materialmente essi sono stati condotti dal mondo contadino, che sino agli anni '50 del XX secolo costituiva la classe maggioritaria nel nostro paese, esattamente come in Russia.

Solo che mentre in Russia la rivoluzione bolscevica, poi tradita dallo stalinismo, seppe mantenere le proprie promesse, offrendo la terra in proprietà ai contadini e alle comuni agricole, da noi invece

le tradì subito. In Italia tutti i movimenti rivoluzionari guidati dalla borghesia sono stati traditi, e chi di questo tradimento ha pagato le maggiori conseguenze sono stati indubbiamente i contadini.

Tutte le occasioni per realizzare la democrazia sociale sono andate perdute, non perché non si è dato sufficiente spazio alla borghesia, ma, al contrario, perché ne ha ricevuto troppo, e ci si è illusi che alla mancata *democrazia sociale* si sarebbe potuto ovviare per mezzo della sola *democrazia politica*.

La categoria della possibilità

Bisognerebbe cercare di capire il motivo per cui nell'ambito delle civiltà ogni azione compiuta per un fine di bene, che prevalentemente è quello di superare i limiti dell'antagonismo sociale, finisce spesso coll'ottenere l'effetto contrario a quello voluto, creando nuove forme d'antagonismo. Bisognerebbe cioè cercare di capire se nel momento in cui si decide di porre in atto tali azioni non vi sia un elemento imprescindibile di cui bisogna tener conto sul piano metodologico, onde evitare spiacevoli conseguenze.

Infatti, considerando ch'esiste uno sviluppo storico del genere umano e che quindi, inevitabilmente, le varie azioni positive sono sempre caratterizzate da contenuti culturali assai diversi, sarebbe importante poter trovare un qualche elemento connettivo ad esse trasversale, in grado di tenerle unite almeno negli aspetti essenziali. Questo elemento non può essere trovato che sul terreno del *metodo*.

Si tratta di stabilire, sul piano storiografico, un criterio metodologico sufficientemente scientifico, in grado d'interpretare obiettivamente le azioni positive compiute dagli uomini, individuando, di esse, il fondamentale punto debole, in forza del quale ad un certo punto si determina una tale situazione contraddittoria da rendere inevitabile nuove istanze di mutamento. Si tratta in particolare di capire quando e quanto queste contraddizioni fanno parte del naturale processo evolutivo del genere umano, e quando e quanto costituiscono invece un freno a tale processo, rendendo necessarie soluzioni inedite se non addirittura rivoluzionarie. In altre parole, gli uomini davvero ebbero bisogno della ribellione prometeica per ottenere il fuoco, o

dobbiamo pensare che ci sarebbero arrivati lo stesso?

Sul piano del metodo operativo il *punctum dolens* è sempre un'eccessiva concessione fatta agli interessi individualistici dell'antagonismo, che ovviamente vengono difesi dai detentori del potere politico o economico o da coloro che vogliono acquisirlo, senza tener conto del bene comune.

Lo studio della storia, in tal senso, non dovrebbe essere basato su fatti già interpretati (come generalmente avviene nei manuali scolastici), cioè sulle decisioni prese dagli uomini e sulle conseguenze ch'esse hanno determinato, ma dovrebbe essere basato sui problemi in gioco, sugli interessi che hanno stimolato, sulle diverse istanze e proposte risolutive. Uno storico, nel momento della disamina dei fatti (o delle fonti che li illustrano), dovrebbe sempre porsi il seguente interrogativo: «prendendo questa decisione in questa maniera sono stati prodotti determinati risultati, ma se la stessa decisione fosse stata presa in altra maniera o se si fosse addirittura presa un'altra decisione, si sarebbero comunque ottenuti gli stessi risultati, oppure avremmo avuto risultati opposti o comunque diversi?».

Lo storico deve abituare il lettore (o, se insegnante, l'allievo) non tanto a sentirsi un intellettuale curioso che legge le vicende storiche come fossero un romanzo, quanto piuttosto a sentirsi un *cittadino attivo*, che, guardando il passato, si sente in dovere di prendere delle decisioni per il presente. Lo storico deve abituare il lettore ad acquisire un metodo non solo per interpretare il passato, ma anche per intervenire sul presente.

Ecco perché più che di «nozioni» storiche è preferibile parlare di «competenze» storiche. Le competenze sono quel complesso di formule o di regole ermeneutiche che permettono d'interpretare i fatti nella loro complessità, riconducendoli a una fondamentale essenzialità. Non è importante «sapere molto», è importante sapere bene le cose importanti. Sembra una tautologia, ma decifrare esattamente i termini di questa tautologia richiede una notevole competenza.

Qui infatti non si tratta semplicemente d'individuare i «momenti forti» di un determinato percorso storico (di carattere locale, nazionale o mondiale), quanto piuttosto di stabilire un criterio obiet-

tivo con cui poter interpretare qualunque evento, anche quello meno significativo. E la difficoltà principale sta proprio nel fatto che, avendo lo storico a che fare con gli esseri umani, il criterio non può essere «scientifico» in maniera astratta. La storia non è la matematica, anche perché persino la matematica ha una propria «storia», i cui processi evolutivi non sono stati affatto così univoci. Nella storia anzi vi sono state molte «matematiche», dove assai differenti erano i modi per fare operazioni di calcolo.

Dobbiamo, è vero, trovare delle formule rigorose per interpretare la storia, ma nella consapevolezza che l'oggetto da trattare è quanto mai sfuggente e ambiguo. Sarebbe assurdo pensare di poter interpretare i processi storici usando soltanto la categoria della *necessità*, anche se, non perché l'han fatto in maniera così marcata, dobbiamo squalificare in toto sistemi filosofici come l'idealismo hegeliano e il materialismo storico-dialettico.

La storiografia (di destra o di sinistra non fa differenza) tende ad opporsi ai «se» e ai «ma», preferendo di regola un approccio deterministico, in cui ad ogni azione corrisponde una sorta di reazione uguale e contraria, o in cui comunque va individuata, per ogni causa, una precisa conseguenza.

Tuttavia tale approccio, se può dare sicurezze sul piano psicologico e intellettuale, non è di alcuna utilità su quello pedagogico e propriamente cognitivo. Chi studia storia deve essere messo in grado di capire come le cose sarebbero potute andare se si fossero rispettati determinati requisiti. Cioè chi studia storia deve poter essere allenato a capire che le cose sarebbero potute andare diversamente se si fosse agito diversamente. Tale allenamento va considerato come una sorta di incentivo *pedagogico* (e a scuola dovrebbe far parte della didattica di qualunque disciplina) utile per il presente, proprio per non prendere le cose con fatalismo e rassegnazione.

Dunque, oltre la categoria della necessità, bisogna acquisire quella della *possibilità*, che è poi quella che ci permette di capire quali potevano essere le opzioni da scegliere. La necessità subentra dopo che si son prese delle decisioni, ma il momento della discussione preliminare, della trattativa, del confronto delle idee, della mediazione tra interessi opposti o contrastanti, risulta per certi versi più

importante delle decisioni stesse, poiché è lì che si può misurare il tasso di democrazia di una società, di una civiltà: è proprio lì infatti che si vanno a cercare compromessi vantaggiosi per tutte le parti in causa, oppure si cerca di far prevalere con la forza un'opzione sulle altre.

Le ambiguità della storia

Noi studiamo la storia e la facciamo studiare ai nostri allievi secondo un processo lineare di causa/effetto, quando di fatto, nel mentre gli avvenimenti accadevano nel passato, ciò che dominava non era una logica stringente, necessaria, che legava gli avvenimenti, ma una marcata ambiguità, in cui tutto sarebbe potuto accadere.

Noi insegniamo la storia come se fosse una scienza esatta. P.es. quando si affronta il nazismo, mettiamo facilmente in evidenza l'assurdità delle teorie razziste, ma nel mentre esse venivano divulgate i nazisti dovevano ricorrere a svariate dimostrazioni, a infiniti espedienti per convincere le loro popolazioni.

Oggi quelle teorie ci sembrano assurde per una serie di ragioni: i nazisti hanno perso la guerra; esistono teorie scientifiche che ne negano i presupposti culturali; esistono teorie politiche che temono che la diffusione di teorie razziste possa portare a conflitti bellici; esistono teorie etiche e religiose che ritengono il razzismo una forma di anti-umanesimo. E via dicendo.

Eppure il razzismo permane nel rapporto tra Nord e Sud, tra occidente e Terzo mondo; permane in quelle sperimentazioni genetiche che, pur essendo fatte prevalentemente sul mondo animale, si cerca, seppur in maniera strisciante, di estenderle sempre più al genere umano, o in quelle sperimentazioni specifiche per l'essere umano (clonazione, fecondazione artificiale, banca del seme, ibernazione...); permane nel modo come si recepisce il fenomeno dei flussi migratori o nel modo come viene strutturata la convivenza, l'integrazione nelle città: i ghetti, i quartieri residenziali dove tende a prevalere una o più componente etnica...; può persino far capolino nella formazione delle classi nelle scuole, e non è rara nelle dinamiche di gruppo di quelle classi ove esiste una certa componente straniera.

Il razzismo è figlio dello sfruttamento dell'uomo sull'uomo; anzi gli uomini sono razzisti anche nei confronti degli animali e della natura in generale. È una forma culturale, politica, psicologica…, sempre più sofisticata, che fa da supporto a un'esigenza di dominio materiale, economico, dell'uomo sull'uomo, degli uomini sulle donne, degli uomini e delle donne sulla natura, in una parola, dei più forti sui più deboli. Le forme di razzismo esplicite, istituzionali, vengono sostituite da altre forme di razzismo più subdole, più surrettizie, connesse paradossalmente allo sviluppo della democrazia o comunque coesistenti con l'affermazione dei diritti umani universali.

Per non essere superficiali quando si affrontano argomenti del genere, bisogna sempre partire dal vissuto dei ragazzi, dalla loro paura, spesso indotta dai genitori, di perdere privilegi e comodità.

Insomma di fondamentale importanza è il fatto che quando si fa un'analisi storica di un determinato fenomeno, bisognerebbe anzitutto distinguere tra ciò che il fenomeno poteva apparire ai contemporanei che l'hanno vissuto e ciò che il fenomeno appare a noi, che non l'abbiamo vissuto e che per questo possiamo osservarlo con distacco, nella consapevolezza dei suoi limiti.

Se nell'esaminare il nazismo, noi lo presentiamo solo nella sua *negatività*, che pur, a guerra finita, è stata a tutti evidente, noi non aiutiamo lo studente a capire il motivo per cui tantissima gente (milioni di persone), coeva a quel fenomeno, lo riteneva un evento *positivo*, da sostenere persino in maniera incondizionata. Un docente non può in alcuna maniera rischiare di attribuire a una qualche «caratteristica negativa naturale» il fatto che un certa popolazione ha compiuto una determinata scelta. Un educatore non può affidarsi alla psicologia delle masse o addirittura alla genetica per trovare spiegazioni di natura socio-economica e politica.

Noi non possiamo presentare le cose col senno del poi. Non possiamo partire da tesi precostituite se vogliamo abituare lo studente a capire che nella vita si devono operare delle scelte e che quelle migliori per i destini delle generazioni non sono immediatamente intuibili o percepibili nel momento in cui si deve fare una scelta. Generalmente la verità è qualcosa di molto ambiguo nel suo svolgimento.

SUL CONCETTO DI STORIA

Ripensamenti semantici

Inutile dire che un qualunque lavoro di ricerca storica implica un preliminare lavoro di *ricomprensione semantica* delle parole che usiamo. Bisogna chiarirsi sul significato di ciò che diciamo, anche se spesso ciò avviene soltanto alla fine di un determinato percorso didattico-culturale. Anche qui possiamo proporre sette piccoli esempi.

- Rivoluzione culturale. Si dice che la nascita delle civiltà abbia comportato una «rivoluzione culturale». Tuttavia, se intendiamo il concetto di «cultura» nella sua accezione più generica, quale espressione di un'esperienza di popolo, si dovrebbe parlare, per quanto riguarda le civiltà basate sulle differenze di classe, di «involuzione culturale».

Oggi sarebbe più opportuno affermare che le popolazioni più «civili» sono in realtà quelle che hanno conservato un rapporto equilibrato con la natura; quelle che hanno conservato un rapporto democratico ed egualitario al loro interno e con le popolazioni limitrofe; quelle, in sostanza, che hanno rifiutato di compiere una rottura storica con se stesse non per insufficienza di mezzi o di ingegno, ma proprio per una volontà democratica di restare fedeli al proprio passato.

- Progresso storico. Si dice che lo sviluppo delle civiltà sia stato una forma di «progresso storico». In realtà il nostro concetto di «progresso» risulta fortemente influenzato da un determinato stile di vista che si basa prevalentemente su indici quantitativi di produzione e di consumo di beni materiali. Si pensa che gli indici di qualità della vita debbano discendere, come conseguenza automatica, da quelli quantitativi, dei quali il più importante è il prodotto interno lordo.

È sbagliato considerare «primitive» quelle popolazioni che non hanno conosciuto alti livelli di tecnologia, forti divisioni del lavoro e via dicendo.

Peraltro è ampiamente documentato che in occasioni di cata-

clismi naturali o di disintegrazioni politico-economiche (ad Harappa in India, nel 1700 a.C., scomparvero persino le forme della scrittura), sono non i sistemi organizzati delle civiltà antagonistiche a riprendersi più in fretta, ma proprio le comunità piccole, relativamente autosufficienti.

- Interpretazione storica. Noi interpretiamo il passato sulla base del presente e si dice che questa operazione sia inevitabile. Tuttavia, un'interpretazione adeguata della qualità di vita delle civiltà pre-schiavistiche è per noi oggi praticamente impossibile, in quanto i modelli di confronto sono stati quasi ovunque distrutti dalla nostra civiltà planetaria. È in tal senso sintomatico che una civiltà «superiore» come la nostra non riesca a tollerare alcun altro modello di civiltà che pretenda una propria autonomia di sviluppo.

- Civiltà e Barbarie. Per gli storici occidentali se una civiltà viene distrutta da una seconda civiltà che non riesce a conservare e sviluppare ulteriormente le migliori conquiste della precedente, la seconda viene considerata inevitabilmente come «barbara» (p.es. tutta la transizione dall'impero romano ai regni barbarici viene interpretata in questo senso). Cioè il criterio per definire «civile» una «civiltà» non è tanto il tasso di *umanità* ch'essa è riuscita a esprimere, quanto il livello tecnologico, scientifico, di organizzazione statale, di sviluppo commerciale, di divisione del lavoro ecc. che è riuscita a perfezionare.

- Civiltà e schiavismo. Lo sfruttamento del lavoro altrui, la situazione schiavile o servile della maggioranza della popolazione di una civiltà antagonistica non possono essere considerati come elementi sociali marginali, secondari, paralleli a tutto il resto, come se fossero soltanto un limite di quei tempi, oggi impensabile. Cioè non è possibile soprassedere a queste forme di mancanza di libertà in nome di un'idea di progresso tecnologico o di resa produttiva o di altri indici quantitativi (p.es. l'estensione di un territorio o dei traffici commerciali), che di per sé non aiutano minimamente a capire il livello di qualità della vita in generale di una determinata regione o località.

È illusorio pensare che le grandezze monumentali di una civiltà siano un indice sicuro del benessere sociale delle popolazioni

che le hanno edificate. Ancora oggi ci meravigliamo che in virtù di utensili molto primitivi, almeno rispetto ai nostri, le antiche civiltà abbiano potuto costruire dei monumenti che non stentiamo a paragonare ai nostri grattacieli. E non ci rendiamo conto che al centro del lavoro non vi erano solo gli ingegneri e gli architetti, ma anche gli artigiani, gli operai, gli stessi agricoltori, che sicuramente vivevano in condizioni di grande precarietà.

*

Tali ripensamenti semantici dobbiamo farli quanto prima, poiché, se vogliamo costruire un'alternativa credibile a uno stile di vita basato unicamente sui profitti economici e sulle rendite finanziarie, non ci resta molto tempo. Infatti, per nostre esigenze interne abbiamo voluto a tutti i costi il *globalismo*, ma ora stanno emergendo nuovi paesi (Cina, India, Russia, Brasile…) che, proprio in nome del *globalismo*, sembrano essere intenzionati a diventare come i paesi occidentali.

Non possiamo più permetterci il lusso di una storiografia prevalentemente eurocentrica e occidentocentrica, non tanto perché abbiamo preso consapevolezza che la storia mondiale può essere letta in maniera diversa, da punti di vista differenti dai nostri (p.es. quello dei paesi sudamericani che non hanno voluto festeggiare i Cinquecento anni della scoperta dell'America), ma anche perché sappiamo benissimo di avere a che fare con una storia violenta, corrotta e ipocrita, sotto parvenze di ideali cristiani, liberali e democratici.

Ora, della necessità di far propria questa doppiezza tra ideali astratti e pratica concreta stanno prendendo consapevolezza anche quei paesi che vogliono diventare come noi, seppur con le loro caratteristiche, molto diverse dalle nostre. Stiamo consegnando il testimone della nostra storia a popolazioni che possono diventare peggio di noi.

In occidente gli elementi più rozzi e primitivi (quelli che concepiscono il globalismo solo come una nuova forma di egemonia mondiale in mano al nazionalismo più becero) fanno una fatica in-

credibile ad apprezzare in maniera obiettiva chi non è esattamente identico a noi, anzi tendono a impaurirsi quando vedono qualcuno che pretende di imitarci, al di fuori dei nostri schemi mentali: lo vedono come un pericoloso concorrente, un nemico da ridurre al silenzio, in forza della nostra superiorità economica, tecnologica e culturale.

Ma gli elementi più scaltri ed evoluti dell'occidente (p.es. le grandi multinazionali) sfruttano invece la «diversità» (che vuol anche semplicemente dire il basso costo della manodopera in paesi con scarsi diritti sociali e civili) per farla diventare uguale alla nostra «identità». In nome del *business* (oggi sempre più monopolistico e finanziario) siamo disposti ad accettare l'idea di un «villaggio globale» in cui i lati est e ovest, nord e sud sono tra loro equivalenti.

In tal senso, piuttosto che presentare quanto di positivo avevano le civiltà pre-borghesi, in rapporto alla nostra, piuttosto che valorizzare quel poco di «anti-borghese» che ancora sulla terra è rimasto, la storiografia occidentale preferisce valorizzare i contesti non europei, non statunitensi, mostrando la loro somiglianza alla nostra civiltà, preferiscono insomma dimenticarsi completamente del nostro presente e passato «umanitario», trascurando qualunque possibile alternativa alla «disumanità».

Sino a quando gli storici non avranno detto con chiarezza che la nostra civiltà è di tipo antagonistico, che la nostra democrazia si regge sulla dittatura del capitale, che la nostra ricchezza si basa sullo sfruttamento del lavoro e delle risorse altrui e, ora, che tutti questi principi stanno per essere ereditati da società diverse dalla nostra, che non hanno alcuna intenzione di costituire un'alternativa alla nostra, ma soltanto di sostituirla in maniera più efficiente, il nostro pianeta non avrà un vero futuro di sicurezza e di pace, né sarà in grado di recuperare la memoria perduta né di valorizzare i desideri più autentici di umanizzazione. Le transizioni da una civiltà a un'altra, quando avvengono indipendentemente della volontà di chi deve realizzarle, sono soltanto mutamenti di forme.

Come studiare la storia?

Quando si studia la storia come disciplina scolastica, la priorità andrebbe data all'*economia*, poiché la storia economica, meglio di qualunque altra storia, permette di concatenare i fatti e le diverse epoche.

Quando invece si prende in esame il «pensiero» degli uomini, occorre dare un certo risalto alle *idee politiche*, poiché esse costituiscono una sintesi di tutte le altre idee, nonché una loro verifica applicativa.

Bisogna comunque fare attenzione che la storia fornisce documenti scritti per lo più da uomini legati al potere politico istituzionale, e la documentazione per così «eversiva» spesso è rimasta non tradotta o è andata perduta, o comunque ha subito ampie forme di marginalizzazione. Forse il primo vero momento storico in cui la documentazione controcorrente ha avuto un certo successo, è stato quello successivo alla rivoluzione francese, cioè quello che coincide con la nascita del socialismo utopistico, superato poi da quello scientifico. Se fra mille anni uno storico esaminasse la storia dei secoli XIX e XX troverebbe sicuramente molti più materiali, ideologicamente contrapposti, di quanti ne riesca a trovare oggi uno storico che esamini la storia greco-romana.

Dall'esame dei testi politici si può poi risalire all'etica, alla filosofia..., nonché alle concezioni socio-economiche, di una classe o di un'altra. È stato il leninismo a insegnarci che la politica può essere considerata una sintesi dell'economia. Questo per dire che se anche l'etica, la filosofia ecc. dicono cose opposte a quelle affermate e realizzate in sede politica, ciò non va considerato come una dimostrazione dell'autonomia di queste scienze, ma al contrario come la riprova ch'esse dipendono da una forma politica alienata, che a sua volta riflette un'economia di tipo antagonistico.

Oltre a ciò va detto che lo studio della storia, come scienza a sé, ha poco senso, in quanto ogni disciplina deve chiarire i propri limiti epistemologici, i quali a loro volta dipendono da determinate condizioni storico-culturali. La storia va considerata come argomento trasversale a tutte le discipline, incluse quelle scientifiche. Quindi p.es. niente matematica senza storia della matematica e senza storia della civiltà in cui essa, come pensiero scientifico astratto, si è svi-

luppata.

Questo d'altra parte è l'unico modo in cui si possa capire il motivo per cui è nata una determinata scienza, e soprattutto il motivo per cui una medesima scoperta scientifica ha prodotto in un determinato contesto spazio-temporale conseguenze del tutto opposte a quelle prodotte in contesti differenti.

Di fondamentale importanza è il fatto che quando si fa un'analisi storica di un determinato fenomeno, bisognerebbe anzitutto distinguere tra ciò che il fenomeno poteva apparire ai contemporanei che l'hanno vissuto e ciò che il fenomeno appare a noi, che non l'abbiamo vissuto e che per questo possiamo osservarlo con distacco, nella consapevolezza dei suoi limiti.

Facciamo un esempio. Se nell'esaminare il nazismo, noi lo presentiamo solo nella sua negatività, che pur è stata evidente, noi non aiutiamo lo studente a capire il motivo per cui tantissima gente (milioni di persone), coeva a quel fenomeno, lo riteneva un evento positivo, da sostenere persino in maniera incondizionata. Se ci comportassimo così, dovremmo poi attribuire a una qualche caratteristica negativa di un intero popolo il fatto d'aver compiuto una determinata scelta. Cioè dovremmo affidarci alla psicologia o addirittura alla genetica per trovare spiegazioni di natura socio-economica.

Noi non possiamo presentare le cose col senno del poi. Non possiamo partire da tesi precostituite se vogliamo abituare lo studente a capire che nella vita si devono operare delle scelte e che quelle migliori per i destini delle generazioni non sono immediatamente visibili nel momento in cui si deve scegliere.

Alla verità ci si deve arrivare per gradi, per fasi successive, conseguenti, in maniera progressiva. Generalmente la verità è qualcosa di molto ambiguo nel suo svolgimento.

Che cos'è la verità storica?

Tutti sanno che se usassimo il gas invece della benzina (rossa o verde la differenza non è poi così grande) ci sarebbe meno inquinamento. Lo sanno tutti, e già da qualche decennio: non è più dunque un'opinione personale di qualche ecologista (come appunto

lo era qualche decennio fa). Eppure continuiamo a usare la benzina e dalle fabbriche non escono neppure delle macchine adattate al solo gas.

Da un lato quindi c'è una *verità oggettiva*: l'uso del gas diminuisce l'inquinamento (almeno rispetto a quello che procura la benzina, il diesel ecc.); dall'altro esiste una verità che, se anche ieri poteva apparire oggettiva (è stato meglio usare la benzina che il carbone), oggi, di fronte alla nuova verità, appare *soggettiva*, cioè arbitraria. Essa infatti è la verità delle multinazionali petrolifere che non vogliono perdere i loro profitti.

Ma allora davvero la regola della maggioranza non vale nello stabilire il criterio della verità oggettiva? Dobbiamo forse lasciar decidere a una piccola minoranza cos'è bene e cos'è male per tutti i cittadini? È forse vero che quando si afferma la relatività di ogni verità, si finisce col negare un preciso valore alla democrazia? O vogliamo forse credere che se una verità vale l'altra, è meglio lasciar decidere al destino? È forse questo un atteggiamento scientifico?

A questo punto vien da chiedersi se l'umanità, in virtù della scienza, abbia veramente fatto dei passi avanti. Siamo del tutto d'accordo che il progresso tecnico-scientifico di per sé non è indice di «civiltà», ma, se per questo, nemmeno lo è l'assenza di tale progresso. Per dimostrare tale coincidenza occorre verificare i risultati delle scoperte scientifiche e delle applicazioni tecnologiche. Il *terminus ad quem* dovrebbe essere sempre la soddisfazione dei bisogni umani, materiali e spirituali (di «tutti» gli esseri umani).

Se dopo questi ultimi 500 anni di storia ci siamo accorti che il gioco non vale la candela (ad es. perché, in ultima istanza, gli svantaggi superano i benefici, o perché non tutti gli esseri umani vengono o possono essere «soddisfatti» allo stesso modo), possiamo anche decidere di fermarci (e persino di tornare indietro). Ma per poterlo fare, dobbiamo forse aspettare di pagare tutti le conseguenze delle nostre illusioni con una apocalittica guerra mondiale o con un cataclisma di tipo atmosferico, oppure dobbiamo forse continuare a servirci delle conquiste della scienza e della tecnica per dimostrare che esiste un altro modo di vivere il nostro rapporto con la natura?

Una visione pessimistica della storia era quella staliniana,

secondo cui quanto più sarebbe stata forte l'affermazione del socialismo, tanta più resistenza esso avrebbe incontrato. Il che, detto altrimenti, voleva dire che quanto più si verrà a conoscere la verità della storia, tanta meno disponibilità vi sarà ad ascoltarla.

Nessuno dovrebbe sentirsi autorizzato ad affermare cose del genere. Non si dovrebbe togliere a nessuno la possibilità di ricredersi. Soprattutto non si dovrebbe togliere a se stessi il dubbio di aver commesso degli errori.

La pretesa di opporre una verità a un'altra verità, senza il sostegno della pratica, è pura esercitazione scolastica e porta all'intolleranza dogmatica. Chi ha paura di una svolta a destra dovrebbe anche sapere che è sempre nella pratica che la sinistra deve dimostrare d'essere superiore. E pratica vuol dire tante cose: attività extraparlamentare, primato della piazza, conferenze-convegni su ogni tema caldo, uso massiccio dei media (soprattutto radio-tv), ecc.

Non serve a niente voler cercare di dimostrare la verità di certe teorie (come fa tutta la sinistra estremista, che è convinta d'aver ragione solo perché le teorie che professa una qualche ragione una volta l'hanno effettivamente avuta). Bisogna far vedere che i fatti parlano da soli.

È la mancata soddisfazione dei bisogni che fa muovere le masse. Le persone più consapevoli dovrebbero soltanto organizzarle attorno al problema di come risolvere questa insoddisfazione. È inutile scannarsi sui principi. Lenin lo diceva di continuo: «se resto coerente ai principi perdo il senso della realtà». Proprio perché la realtà, mutevole com'è, ci obbliga continuamente a rivedere le posizioni acquisite.

Pensiamo solo all'ambiguità del concetto di «sviluppo». La totalità degli economisti occidentali lo lega a quello di «prodotto interno lordo», cioè a indici non sociali ma economici, non ambientali ma produttivi, non qualitativi ma quantitativi. La destra su questo non capisce nulla, ma la sinistra capisce forse di più? Marx ha forse mai messo in discussione il fatto che le forze produttive dovessero svilupparsi sulla base delle conquiste scientifiche della borghesia? Anche la coscienza verde, quando dice che la natura va tutelata da qualsiasi intervento umano, ovvero quando chiede delle riserve natu-

ralistiche talmente protette da farci entrare al massimo degli scienziati, si rende conto che questa richiesta non può essere usata come alternativa al sistema?

Capisco che fino a quando non saremo in grado di comportarci come perfetti ambientalisti, è meglio, per sicurezza, tenerci fuori da tali oasi, ma questo atteggiamento fa piuttosto venire in mente gli esperimenti del socialismo utopistico nel XIX secolo, che però questa volta venivano compiuti da «esseri umani». Questo per dire che il compito di fronte a noi è talmente grande e gravoso che sarà già molto se la nostra generazione riuscirà a porre le basi minime minime per poterlo affrontare.

È vero, l'occidente latino imperiale, feudale e capitalistico ha compiuto crimini orrendi per imporsi sul mondo intero, e i periodi di pace altro non sono stati, storicamente, che il frutto di un'amara rassegnazione da parte degli sconfitti. La menzogna è andata di pari passo con periodi relativamente pacifici. E tuttavia nessun tribunale della storia ha diritto di togliere all'occidente la possibilità di realizzare il socialismo democratico.

Probabilmente, quanto più gli sconfitti solleveranno la testa, usando strumenti opposti a quelli usati in occidente, o comunque modalità diverse nell'uso degli stessi strumenti, tanto meno l'occidente sarà disposto a tollerare la propria fine storica.

Ma noi abbiamo sempre in mente le civiltà e, sotto questo aspetto, ci pare impossibile, attualmente, una conversione dell'occidente al socialismo. In realtà la configurazione borghese dell'occidente è solo una delle possibili, non l'unica né l'ultima e neppure la migliore.

Alla pace frutto della sottomissione è preferibile lo scatenamento della verità. Agli uomini occorre dare la possibilità di ricominciare da capo, anche se questo dovesse comportare la rinuncia a cose che fino a quel momento parevano essenziali.

Di fronte alla verità storica bisogna essere onesti, anche se non è facile, a motivo degli interessi in gioco, specie quando si ha a che fare con la storia non dei morti ma dei viventi.

Per sopportare il peso della verità, nel presente (il tempo e il luogo in cui si può essere giudicati, benché anche il passato abbia il

diritto di farlo), occorre una grande maturità, che può svilupparsi solo con una frequentazione assidua e una disponibilità mentale ad accettare il diverso. Nei rapporti umani la schiettezza può essere tollerata solo se è reciproca.

Nella reciprocità sta il segreto della disponibilità ad accettare dei rapporti basati sulla verità. Non bisogna aver paura di dire la verità, ma bisogna anche saper dosare la verità alle capacità di ricezione altrui. Dire tutta la verità, nient'altro che la verità – come si vuole nei processi – è pura illusione, in quanto, quando ciò davvero avviene, in generale, non si può certo prescindere da una condizione di libertà reciproca, da parte sia di chi dice la verità sia di chi la ascolta.

In condizioni normali, in cui la conflittualità è ridotta al minimo, poiché non c'è motivo di esercitare una forte pressione, la verità viene detta in rapporto a chi la ascolta, cioè pensando agli effetti ch'essa può produrre. Ecco perché non si arriva mai, in determinati contesti spazio-temporali, ad andare oltre certi livelli di approfondimento della verità.

Infatti, un livello molto profondo di verità implica un livello non meno profondo di libertà. La verità rende liberi, ma è anche vero il contrario: senza piena libertà non c'è piena verità. Poiché la libertà non è un mero processo intellettuale, ma *sociale* (cioè personale e insieme collettivo), anche la verità non può prescindere dagli aspetti sociali che la devono supportare.

Se la verità non porta alla libertà sociale, col tempo essa viene dimenticata o addirittura sostituita dalla menzogna. La verità spesso è talmente soggetta a censure e strumentalizzazioni che ad un certo punto si perde la consapevolezza tra vero e falso. La verità diventa un aspetto così superficiale che il confine che la separa dalla falsità è quasi invisibile. Ecco perché tutte le dittature sostengono che una falsità ripetuta più volte si trasforma in verità.

Quanto più è forte la mancanza della libertà, tanto più è forte l'odio nei confronti di chi dice la verità. Nei processi la formula del giuramento dovrebbe essere questa: «Dica quanto è umanamente accettabile e utile per la collettività». E la risposta dovrebbe essere: «ci proverò». Il che dovrebbe essere considerato come un invito a sforzarsi di non dire menzogne, specie nel caso in cui si può essere con-

sapevoli di dirle.

D'altra parte non basta una teoria giusta per avere ragione. La giustezza di una teoria non può essere decisa dalla teoria stessa. Se una teoria pretende di farlo, allora è sicuramente una teoria sbagliata, perché troppo in ritardo rispetto al movimento della realtà.

Ecco perché diciamo che la migliore teoria è quella che riflette meglio le contraddizioni pratiche della realtà, i suoi bisogni essenziali di risoluzione di queste contraddizioni. La migliore teoria non è quella che fa mostra di un discorso molto logico o coerente sulla realtà, ma quella che nasce dalla realtà stessa e che si preoccupa di risolvere concretamente i problemi che di volta in volta incontra.

Una teoria giusta è inevitabilmente una teoria contraddittoria, come lo è la realtà che deve affrontare. L'unica coerenza ammissibile è quella relativa alla preoccupazione di risolvere i problemi che permettono a tutti gli esseri umani di vivere dignitosamente, in modo conforme alle leggi di natura.

Insomma non ho alcun senso parlare di «verità assoluta», neppure quando si dice ch'essa è inesauribile, anche perché di essa non siamo in grado di dare alcuna definizione, alcuna determinazione definitiva. Noi semplicemente diciamo che con le nostre verità abbiamo l'ambizione di sottrarci al relativismo, di passare dal soggettivismo delle opinioni alla verità oggettiva dei fatti. Ma più di questo non potremmo né dovremmo dire, poiché il concetto di verità assoluta non fa parte della storia degli uomini, è fonte di misticismo.

La verità assoluta, se esiste, ci sovrasta. Noi dovremmo semplicemente limitarci a dire che tutti i nostri sforzi devono essere volti a cercare la giustizia, l'uguaglianza, la pace... Che poi da questi sforzi si possa trarre la conclusione d'aver ottenuto una verità più oggettiva di altre, sarà la storia a deciderlo. O forse neppure la storia sarà in grado di decidere quando una verità oggettiva si avvicina di più alla verità assoluta.

Può esistere una storia senza soggetti?

Se davvero vogliamo universalizzare il concetto di *storia*,

cioè se vogliamo che nelle scuole e nella società s'impari a capire qual è la storia del genere umano, è necessario anzitutto eliminare i riferimenti privilegiati alle *persone*, in quanto i cosiddetti «protagonisti» della storia altro non sono che esponenti di un movimento di idee, culture o tradizioni.

La singola persona è parte di un tutto. Anche un leader politico non può essere considerato più importante della corrente di pensiero cui egli appartiene, anzi la sua importanza è direttamente proporzionale al grado di coinvolgimento personale in una causa per il bene comune.

È vero che a volte certe persone concentrano su di loro lo svolgimento di interi periodi storici, come se in un piccolo microcosmo umano potesse essere racchiusa l'essenza dello sviluppo di un macrocosmo storico. La storia però non ha conosciuto tante persone di questo genere, anche se quelle che ha conosciuto hanno lasciato indubbiamente un segno indelebile, tanto che può capitare, passato un certo periodo di tempo, in cui quelle persone erano state come dimenticate, un ritorno improvviso alle loro idee, dando ad esse nuove interpretazioni, che riprendono quelle precedenti aggiungendo particolari inediti e innescando così nuovi sviluppi. Si pensi solo alla riscoperta medievale dell'aristotelismo o del «Cristo povero» da parte dei movimenti pauperistici ereticali.

Questo probabilmente avviene perché l'essenza dell'uomo, in ultima istanza, è univoca: cambiano solo le forme, le circostanze, l'ambiente in cui essa deve muoversi. Dal confronto con modalità diverse nasce l'esigenza di riformulare le idee di un tempo.

Ma questo non ci esime dal compito di contestualizzare l'azione di queste singolari persone, né ci può indurre a credere ch'esse fossero per i loro contemporanei come piovute dal cielo. Ognuno di noi è rigorosamente figlio del proprio tempo ed è proprio per questa ragione che la storia va appresa per *concetti generali*, per categorie astratte di pensiero (politico, economico, sociale, culturale...), comprensibili da parte di chiunque, ovunque si trovi. Quanto più s'impone il senso di appartenenza globale al pianeta, cioè a una storia comune, tanto più occorre riscrivere il percorso di questa storia. «Al centro di una storia che voglia essere 'globale' non sta più lo svilup-

po delle singole civiltà, ma si pongono invece i loro rapporti, i loro incontri e scontri, i loro scambi, le trasformazioni che il contatto con altre civiltà induce in ognuna di esse».[8] È una prospettiva «relazionistica» non «sommativa».

Sarebbe anzi molto interessante vedere come p.es. gli ideali di un qualunque leader rivoluzionario siano stati in realtà già formulati da parte di correnti di pensiero, movimenti di opinione di altre epoche e latitudini del tutto sconosciute a quel leader. Bisogna abituarsi all'idea di considerare l'essere umano come un *soggetto universale*, con bisogni e caratteristiche *universali*. Se un individuo si sente parte di un cosmo, di una realtà infinitamente più grande di lui, è più disposto a rinunciare al proprio personalismo.

Una storia trasversale

La storia andrebbe studiata in maniera *trasversale*. prendiamo p.es. un concetto come la *democrazia sociale*, obiettivo di ogni vera politica, e chiediamoci: come si è sviluppato in questo o quel paese di qualsivoglia periodo storico? Nel Medioevo non si parlava di «democrazia», ma saremmo degli sciocchi a sostenere che non ve n'era solo perché non se ne parlava (eppure tutti i manuali scolastici parlano di «secoli bui», di grande arretratezza rispetto al mondo greco-romano ecc.). Nella Grecia classica si parlava di democrazia tutti i giorni, eppure nessuno ha mai messo in discussione l'istituto della schiavitù, neppure grandissimi filosofi come Platone e Aristotele.

Tempo e spazio diventano relativi, poiché vanno ricondotti al fatto che l'essere umano è *unico* in tutto il pianeta e che le differenze che ci caratterizzano sono soltanto di *forma*. Bisognerebbe stabilire sul piano concettuale una sorta di percorso evolutivo dell'umanità, che è passato per determinate fasi, comuni a molte civiltà: comunismo primitivo, schiavismo, servaggio, lavoro salariato, socialismo amministrato..., e cercare di vedere in che modo queste fasi sono state vissute da questo o quel paese, di questo o quel periodo.

Lo stesso concetto di «nazione», che oggi consideriamo

8 Pietro Rossi, *Verso una storia globale*, in «Rivista storica italiana», CXIII, n. 3/2001.

come «naturale», diventerebbe molto circostanziato: meglio sarebbe parlare di «civiltà», la cui cultura dominante è sufficientemente omogenea ma i cui confini geografici sono inevitabilmente meno definiti.

La storia non può essere studiata in maniera cronologica-lineare-sequenziale, partendo da un'arbitraria prevalenza concessa a questa o quella zona geografica o a questa o quella civiltà. È la storia del *genere umano*, della *specie umana*, che va studiata, secondo delle linee evolutive in qualche modo verificabili e dimostrabili, appunto perché costanti, ricorrenti.

Non lo sanno gli storici che la comparazione internazionale sprovincializza, rendendo meno angusti gli ambiti locali e nazionali, al punto che ci sente «cittadini del mondo»? O forse ritengono, ingenuamente, che i processi della globalizzazione non andranno mai a influenzare in maniera decisiva l'impostazione di fondo delle ricerche storiche condotte in occidente?

Una storia comparativa

Nei prossimi decenni l'unica ricerca storica possibile sarà quella «comparativistica», cioè quella che metterà a confronto, in maniera olistica, integrata, globale, soltanto i grandi eventi della storia, le grandi trasformazioni epocali, di breve e di lungo periodo, che hanno caratterizzato, in momenti diversi e con diversa gradazione e intensità, popolazioni geograficamente molto distanti tra loro. Tutta la periodizzazione storica cui noi occidentali siamo abituati, andrà abbondantemente riveduta e corretta. Quanto più ci mondializziamo, tanto più dobbiamo rinunciare all'idea che esista un «centro» da usare come punto di riferimento per osservare la «periferia». L'esigenza di una «storia mondiale» ci sta entrando in classe ogni giorno che passa e la vediamo nei volti dei nostri ragazzi immigrati.

*

Quando si prendono in esame due realtà geograficamente distanti, siano esse storicamente coeve o no, l'atteggiamento che si do-

vrebbe avere non è anzitutto quello di cercare nell'alterità tutto ciò che serve per giustificare la nostra identità. Quando si fa una comparazione di realtà diverse bisognerebbe essere imparziali, guardare le cose obiettivamente, sgombrare la mente dai pregiudizi, dai luoghi comuni, dagli stereotipi culturali.

Tuttavia, siccome questa non è la prima cosa che viene in mente o che si riesce a fare, si dovrebbe almeno porsi, specialmente nella fase iniziale dell'approccio, in un atteggiamento di ascolto. Il che non vuol dire attendere delle risposte a delle nostre domande, poiché anche le domande possono essere viziate dai nostri schemi precostituiti. Significa semplicemente lasciare che sia la realtà stessa a interrogarci.

Per capire un ambiente dobbiamo permettere all'ambiente di porci delle condizioni di vita. Non possiamo giudicare realtà diverse dalla nostra con gli schemi mentali basati su condizioni di vita in parte o del tutto diverse. Bisogna prima spogliarsi e poi rivestirsi. Quando i capi di stato o anche i pontefici si mettono in testa i copricapi in uso presso le popolazioni che visitano, in tal senso sono piuttosto ridicoli: non per quello che fanno, ma perché dietro questi gesti vi sono in genere intenzioni tutt'altro che rassicuranti.

«Spogliarsi per rivestirsi» è un atteggiamento ancor più necessario nel caso in cui si vada a cercare una realtà diversa dalla propria non semplicemente per mettersi a confronto con essa, ma addirittura per viverla come esperienza alternativa alla propria. In tal caso bisogna fare attenzione a non cadere in un atteggiamento schematico alla rovescia: quello cioè che considera tutto «migliore», basta che sia «diverso». La critica radicale del capitalismo portò molti comunisti a non vedere gli orrori dello stalinismo. La stessa paura del comunismo portò molti italiani e molti tedeschi liberali e anche democratici ad abbracciare il nazifascismo.

Oggi p.es. molte persone deluse degli eventi del '68 vedono i fenomeni migratori come una forma di rivalsa contro la società che loro stessi non sono riusciti a trasformare radicalmente. E che dire di quelli che, non volendo accettare le proprie sconfitte quando da giovani militavano a sinistra, hanno poi abbracciato da adulti posizioni di destra? Se c'è una cosa che produce risultati fortemente opportu-

nistici, è proprio la delusione di tipo politico: il che fa pensare che l'ideale giovanile sia stato vissuto con un certo fanatismo ideologico.

L'ideologia non è forse una forma di cecità? di chiusura mentale? di rifiuto della diversità? È l'uomo al servizio del sabato, che è quella posizione per cui non si vuole mutare atteggiamento quando le circostanze, aventi propri specifici bisogni, lo richiedono.

È curioso però che quanti chiedono di superare gli steccati ideologici, spesso lo dicono per difendere degli interessi di parte, di una parte privilegiata, che ovviamente ha una propria ideologia, quella che appunto serve per difendere tali interessi: è un'ideologia celata, nascosta, che non ha bisogno di urlare per farsi sentire, potendo disporre di tutti i mezzi di comunicazione che vuole.

L'ideologia in fondo è anche una *concezione di vita*, in cui si unisce filosofia a politica, etica a economia, società a cultura. Nessuno può farne a meno. L'importante è non metterla su un piedistallo, non trasformarla in un «assoluto», altrimenti diventiamo come i pagani che adoravano le statue.

L'ideologia è anche una *concezione della proprietà*. In tal senso non si comprende il motivo per cui uno che non possiede nulla dovrebbe rinunciare alla propria ideologia solo perché chi possiede tutto sostiene che la fine della proprietà privata è una tesi ideologica. Fino a che punto si può essere tolleranti, diplomatici, disposti al compromesso? Fino a che punto si può tergiversare su certe cose?

L'ideologia dovrebbe finire come pretesa teoretica messa per iscritto, cioè come fonte dogmatica, immodificabile. La scrittura, come noto, fossilizza le situazioni, che invece sono sempre mutevoli. Ma l'ideologia non può finire come concezione di vita in cui l'essere umano è misura di tutte le cose e parte dell'ente natura.

Se noi diciamo che gli uomini del passato non hanno potuto porsi le nostre stesse domande fondamentali sul senso della vita, solo perché non avevano le nostre conoscenze scientifiche e capacità tecnologiche, noi siamo «ideologici» in senso negativo, in quanto riteniamo il nostro presente migliore di qualunque passato.

In realtà le domande sul senso dell'esistere, sull'essenza umana, sono sempre le stesse, al di là delle risposte che riusciamo a darci. Se non prescindiamo totalmente dalle forme di queste risposte,

noi non riusciremo mai a mettere le civiltà storiche, le società, le culture su uno stesso piano.

Non siamo noi in grado di comprendere il passato meglio di quanto abbiano potuto farlo gli esseri umani che l'hanno vissuto. Potrebbe anzi essere vero il contrario, e cioè che il fatto d'esserci allontanati così radicalmente dal nostro passato, dal rapporto con la natura, ci impedisce di capire adeguatamente noi stessi, e quindi il nostro stesso passato, al punto che proprio le popolazioni del passato, ignare dei limiti delle civiltà antagonistiche, potrebbero capirci meglio – se solo storicamente potessero farlo – di quanto possiamo fare noi stessi. Loro, i primitivi, potrebbero dirci che cosa effettivamente ci manca per essere umani.

Su queste cose bisogna sforzarsi di aver le idee chiare, perché qui è la concezione della storia che si mette in gioco. Passato, presente, futuro sono realtà autonome, legate da un filo comune di cui nessuno tiene in mano i capi: questo filo è semplicemente il rapporto uomo-natura e, nell'ambito di questo, quello tra gli stessi esseri umani.

Noi non dobbiamo considerare il presente assolutamente migliore del passato, né assolutamente peggiore. Migliore e peggiore sono categorie astratte. Noi dovremmo chiederci soltanto se l'umanità che è in noi è più o meno vivibile, è più o meno facilmente e profondamente vivibile.

In tal senso noi non dovremmo preoccuparci di ciò che di «materiale» andiamo a perdere col tempo. Il fatto che nella storia siano andate distrutte intere biblioteche o dei monumenti che nel mentre venivano fatti erano senza dubbio considerati molto importanti, è del tutto irrilevante ai fini della valorizzazione del senso di umanità presente in ogni essere umano. L'alto Medioevo era infinitamente più umano dell'impero romano, anche se disponeva di mezzi e risorse in misura molto più limitata.

Gli storici anzi dovrebbero mettere come regola fondamentale che in genere il tasso di umanizzazione dell'uomo è inversamente proporzionale al volume e soprattutto alla complessità dei mezzi tecnici usati nel rapporto uomo-natura e quindi nelle relazioni interumane. La complessità e il volume sono un indizio di perdita di uma-

nità, in quanto tendono a ridurre il tasso di naturalità delle cose. I mezzi tecnici ammissibili nelle relazioni umane dovrebbero essere gli stessi che mette a disposizione la natura, gli unici privi di controindicazioni.

In sé la natura offre a noi maggiori garanzie di umanità di quante ne possiamo offrire noi dandoci dei mezzi artificiali. La diversità tra mezzo artificiale e mezzo naturale è data dal tempo che impiega la natura a riciclarlo, a reintrodurlo nel proprio ciclo vitale, o comunque è data dalla capacità che la natura ha di considerarlo irrilevante in relazione alle proprie esigenze riproduttive.

La riproduzione è, se vogliamo, più importante della produzione. Se ciò che si produce non è in grado di autoriprodursi, il suo valore, ai fini della conservazione dell'essenza della natura e quindi dell'uomo, è nullo, anzi risulta nocivo. Non è importante il prodotto interno lordo, ma quanto di questo prodotto è riproducibile autonomamente. Oggi, nei paesi capitalistici avanzati, questa capacità autoriproduttiva è prossima allo zero, nel senso che tutto dipende dai mezzi artificiali, quelli che l'uomo si è dato senza tener conto delle esigenze della natura. Il destino inevitabile di questo modo di vivere è la desertificazione.

Un'automobile non è in grado di riprodursi da sola, a differenza di un cavallo. Occorre l'intervento umano, che da essa può ricavare, quando ha finito il suo ciclo (meccanico o, come sempre più spesso avviene, «economico»), varie cose utilizzabili in altri settori: oggetti, componenti metallici, plastici ecc. Ma ad un certo punto resta qualcosa che non può più essere riciclato. Le presse nei cimiteri delle macchine producono tanti cubi posti uno sull'altro. Rifiuti non più smaltibili, che richiedono sempre più spazio. Il costo dei forni per scioglierli sarebbe superiore al valore che si otterrebbe. I gas di scarico prodotti da questi forni sarebbero anch'essi inquinanti, se non venissero incanalati in appositi contenitori.

Insomma noi produciamo cose le cui conseguenze ambientali verranno tutte pagate dalle generazioni future, che sicuramente ci malediranno per l'irresponsabilità con cui abbiamo vissuto la nostra vita. Finché si sfruttano le risorse della natura permettendo ad essa di riprodursi facilmente, non c'è problema. Appena si inizia a sfruttarla

ben oltre le fondamentali esigenze umane riproduttive, si scatena una reazione a catena da cui spontaneamente non è più possibile uscire.

Una storia globale

La storia globale va vista come un gigantesco intreccio di fattori culturali, sociali, economici, politici, in cui la stessa nozione di *civiltà*, che fino ad oggi è stata usata non per unire ma per dividere, dovrà essere sostituita con quella di «macroaree geografiche tangibili», come dice Olivella Sori, nella sua relazione al convegno *Global History* del 2004. La storia globale non è un'impossibile «storia del mondo», che nessuno studente sarebbe mai in grado di apprendere, ma un nuovo approccio ermeneutico, una «reinterpretazione di storie particolari in prospettiva diversa» (ib.), sicuramente più sintetica, più per concetti generali che non per fatti particolari, in cui l'individuazione di una specifica identità non sarà il criterio con cui impostare preliminarmente la ricerca, ma una sorta di prodotto finale, conseguente appunto alla necessità di mettere a confronto eventi e processi di ogni tipo. Dovrà insomma essere il «tu» ad aiutare l'«io» a capire se stesso.

Non è un processo semplice, non è una metodica che si può acquisire in poco tempo. Facciamo un esempio delle difficoltà in atto. La fine del conflitto est-ovest, a partire dalla svolta gorbaciovviana del 1985, seguita dal crollo del muro di Berlino quattro anni dopo, avrebbe dovuto indurre gli storici a rivedere i giudizi frettolosi, riduttivi, da sempre espressi nei confronti della cultura religiosa di tipo ortodosso dei paesi slavi ed ellenici, la cui importanza dovrebbe in teoria risultare centrale nei manuali scolastici di storia medievale e che invece viene sempre circoscritta in poche paginette.

Tutto purtroppo è rimasto come prima. I bizantini restano «cesaropapisti» e il loro Stato «fiscalmente esoso», gli ortodossi restano «scismatici» e i loro teologi «cavillosi». Ancora oggi appare del tutto normale intitolare il capitolo dedicato a Carlo Magno: «Il sacro romano impero», senza fare cenno alcuno al fatto che un impero del genere esisteva già, ed era a Bisanzio, anzi a Costantinopoli, gestito dal legittimo basileus, secondo una discendenza che partiva

da Costantino, sicché quello carolingio fu in realtà un abuso giuspolitico a tutti gli effetti, tanto che dovette essere legittimato da quel falso patentato, elaborato in qualche monastero benedettino, che passò alla storia col nome di *Donazione di Costantino*.

Una realtà millenaria come quella bizantina, che ha diffuso il cristianesimo presso tutte le popolazioni slave, e che mantenne in vita gli scambi commerciali e culturali tra paesi slavi, indo-cinesi e islamici, viene sempre liquidata in un unico capitolo dedicato a Giustiniano (482-565), come se dopo il tentativo, abortito, della *renovatio imperii*, un intero impero, al pari di Atlantide, fosse scomparso nel nulla, salvo ripescarlo, con poche righe, in occasione dell'iconoclastia, dello scisma del 1054 e della quarta crociata.

*

Il fatto che la concezione materialistica della storia sia andata incontro a cocenti sconfitte sul piano dell'organizzazione della società, non sta di per sé a significare che le concezioni idealistico-religiose o borghesi-positivistiche possano pretendere una maggiore coerenza o credibilità.

Dopo la nascita del socialismo scientifico è soltanto all'interno di questa corrente di pensiero e di azione che si può cercare di operare le opportune migliorie in direzione dell'umanesimo, della democrazia e anche dell'ambientalismo. Pensare di poter recuperare le ideologie liberal-borghesi, precedenti alla nascita del socialismo, al fine di risolvere le contraddizioni del nostro tempo, è fatica sprecata.

Ciò che dobbiamo fare è analizzare criticamente i limiti del socialismo scientifico, tentando di formulare una nuova concezione della storia, che tenga conto degli aspetti positivi e innovativi del socialismo, ma che sappia anche proporre nuove piste di ricerca, di elaborazione teorica e di partecipazione pratica.

Questa nuova concezione, considerando l'importanza cruciale degli aspetti umanistici, democratici e ambientali, non può che definirsi in maniera «olistica». La visione della realtà oggi non può privilegiare alcun aspetto particolare: occorre un affronto «globale»

delle cose, capace di «integrare» tutti i settori della vita sociale, culturale e politica, da considerarsi in maniera «paritetica».

«Storia globale» non vuol dire «sapere di tutto un po'», cioè conoscere qualcosa anche di quelle realtà lontane da noi mille miglia, nello spazio e nel tempo. Significa in realtà dover pensare i processi come se appartenessero a uno svolgimento mondiale.

Oggi i processi sono «mondiali» perché esiste una «globalizzazione» imposta dall'occidente, che ha fatto diventare «capitalistica» la parte più significativa del pianeta. Ma erano mondiali anche al tempo dell'uomo cosiddetto «primitivo», allorquando nei confronti della natura e dello stesso genere umano si sperimentavano esperienze di vita sostanzialmente analoghe, senza per questo che le varie tribù, etnie, popolazioni fossero tra loro in contatto. Quante volte ci si è detti, negli anni '70, che l'unico vero modo per aiutare i vietnamiti contro gli americani era quello di vivere la democrazia nel nostro paese?

Bisogna dunque stabilire quali sono i processi sviluppatisi a livello mondiale sia in modo spontaneo che in modo obbligato, cioè indotto dalla forza degli eventi; quali processi hanno maggiormente contribuito alla mondializzazione della storia umana, cioè alla consapevolezza di appartenere con dignità a un percorso comune e quali processi mondiali hanno invece ostacolato questa forma di consapevolezza.

Se guardiamo lo schiavismo, non possiamo dire con sicurezza che questo fenomeno sociale, benché presente su latitudini e longitudini molto diverse tra loro, abbia riguardato l'intero pianeta. Probabilmente il servaggio, implicando meno guerre sanguinose tra le popolazioni per ottenere schiavi da sfruttare, ha potuto diffondersi più facilmente sul pianeta.

Ma è stato incomparabilmente il lavoro salariato, creato dal capitalismo con l'avallo del cristianesimo, a diffondersi in maniera planetaria, subordinando a sé le altre forme di sfruttamento del lavoro. È impossibile fare «storia globale» senza sapere che la principale civiltà antagonistica della storia del genere umano è anche quella che impedisce alla stragrande maggioranza della popolazione di sentirsi parte attiva di un processo comune.

Una storia per concetti

Tutti i manuali scolastici di storia pongono delle caratteristiche comuni per distinguere una «civiltà» da una *formazione sociale primitiva*. Vediamone le principali.

Posto che i primi nuclei di civiltà sono stati quelli dei Sumeri, degli Egizi, di Harappa in India, della dinastia Shang o Yin in Cina, della Grecia cretese-micenea, del Mesoamerica e del Perù più antico, le principali caratteristiche più o meno comuni sembrano essere le seguenti:

- la formazione delle città, con la loro architettura monumentale,
- la scrittura e quindi la necessità di un lungo apprendistato da parte p.es. degli scribi,[9]
- un calendario agronomico e astronomico,
- l'agricoltura intensiva su vasta scala,
- molti mestieri specializzati,
- la contabilizzazione in economia,
- un unico sistema di credenze religiose, con l'istruzione particolare dei sacerdoti,
- i mezzi di locomozione su ruota,
- le costruzioni navali e così via.[10]

---

9 La cosiddetta «scrittura fagiolo» della cultura mochica e quella «quipu» (cordelle con nodi) degli incas furono meno complesse delle scritture geroglifiche, ma questo non significa che quelle civiltà fossero meno avanzate di quelle mediterranee coeve, né che fossero culturalmente e politicamente più democratiche.

10 Non è possibile mettere la scoperta del rame, perché le prime civiltà mesoamericane ignoravano totalmente gli utensili metallici. La formazione della civiltà peruviana antica è assicurata, fino alla cultura mochica, da oggetti non metallici. D'altra parte è noto che l'efficacia degli strumenti neolitici non era affatto inferiore a quelli in rame. Molto diversa però era l'efficacia di riproduzione degli utensili, in quanto la fonderia ne permetteva una in serie. Ma è anche fuor di dubbio che la fusione dei metalli avvenne in un contesto in cui erano già presenti forti differenze di classe, per cui in sostanza si può dire che strettamente connessa alle civiltà antagonistiche è la

La cosa più singolare circa la nascita delle prime civiltà classiche, caratterizzate dalla presenza dello schiavismo, è il fatto che, nonostante esse sorgano indipendentemente le une dalle altre, hanno sviluppato elementi incredibilmente comuni, come se una linea di continuità le avesse attraversate a loro insaputa.

Il motivo di questo va forse ricercato nel fatto che prima del loro sorgere il comunismo primitivo era un fenomeno globale, cioè diffuso a livello planetario, con caratteristiche sostanzialmente analoghe, e che quindi non c'era modo di distruggerlo se non sulla base di determinati postulati, il primo dei quali era la *privatizzazione della proprietà*, ovvero il predominio dell'arbitrio sulla ragione, dell'interesse individuale su quello sociale.

Questo significa che tali civiltà andrebbero studiate in maniera trasversale, elaborando delle linee comuni d'interpretazione per comprendere la transizione non solo dal comunismo primitivo alle civiltà schiavistiche, ma anche le forme di passaggio da queste civiltà al futuro *socialismo democratico*.

La mondializzazione della storia

Il concetto di «storia olistica» è diventato tanto più importante quanto più è venuto imponendosi, in questi ultimi anni, quello di «storia mondiale», a seguito della pressante globalizzazione dei mercati, cui ha fatto seguito, a livello scolastico nazionale, un massiccio flusso migratorio di studenti stranieri, provenienti da ogni parte del pianeta.

Forse alcuni di noi ricordano ancora le polemiche emerse dalla proposta che fece la Commissione De Mauro (2002) di voler introdurre l'insegnamento della *storia mondiale*, riprendendo i temi dibattuti in occasione del convegno di Oslo 2000 organizzato dal Comitato Internazionale delle Scienze storiche. Oggi, a fronte di una presenza straniera di studenti nella scuola del primo ciclo d'istruzione superiore al 10%, quelle polemiche come minimo apparirebbero

fusione dei metalli. E comunque verso il 300 a.C. la civiltà mochica era già divisa in caste e corporazioni professionali (artigiani, tessitori, medici...), organizzando le varie attività produttive in piccole industrie.

ridicole.

Eppure, nonostante questo, non si può certo dire che la globalizzazione abbia indotto gli storici e i pedagogisti nazionali a perorare con forza la causa di un affronto della storia con criteri sempre più globali, olistici e sostanzialmente per macro-categorie interpretative. Come al tempo della Commissione De Mauro «quasi tutti gli storici che hanno accesso ai mass media si schierarono contro quel curricolo, criticandone soprattutto l'impostazione mondiale, che a loro avviso tradiva la funzione primaria dell'insegnamento della storia, che doveva essere quella di far conoscere l'identità della propria civiltà, della nazione e della comunità civile alle quali si appartiene», così, al tempo delle «Indicazioni nazionali» della Moratti i medesimi storici non ebbero nulla da dire sul marcato eurocentrismo giudaico-cristiano ch'esse esprimevano». Così si esprime Luigi Cajani in una lunga intervista apparsa nel sito storiairreer.it, dal titolo *Dalle storie alla storia e dalla storia alle storielle*.

Il fatto di non riuscire a tener conto dei tempi che mutano è sintomatico di due gravi difetti, tipici del nostro paese: uno riguarda la società civile nel suo complesso ed è la *miopia politica*, che non ci fa vedere quanto tutti noi siamo immersi in processi di mondializzazione che rendono culture e civiltà tra loro alquanto relative; l'altro invece riguarda il mondo degli intellettuali, dei formatori in generale e della scuola in particolare, ed è la *pigrizia mentale*, che non ci aiuta, p.es., a riscrivere i manuali di storia usando impostazioni di metodo generale e non etnocentriche, non caratterizzate da una netta prevalenza di primati nazionali, europei e occidentali in genere.

Se i nostri manuali di storia, in riferimento al tema di una storiografia mondializzata, fossero soltanto «lacunosi», a motivo di una mancanza di conoscenze approfondite e didatticamente mediate, il gap sarebbe umanamente comprensibile, ancorché sempre meno culturalmente giustificabile. Il fatto è invece che detti manuali spesso associano la lacuna al «pregiudizio», in quanto non si astengono dal giudicare negativamente quelle realtà il cui sviluppo non proviene direttamente dalla nostra civiltà tecno-scientifica e mercantile, nonché, come a volte purtroppo ancora succede, dalla nostra cultura cristiana.

Non solo, ma i pregiudizi riferiti alle aree geografiche non occidentali o non europee, finiscono con l'estendersi a quelle stesse epoche dell'Europa non espressamente vocate alle attività dello scambio commerciale (il Medioevo, p.es., continua a restare «buio»; termini come «illetterato» e «barbaro» si possono tranquillamente interscambiare; il cacciatore-raccoglitore resta un «primitivo» e il nomade è sicuramente molto più indietro del sedentario).

Sicché persino di tutta la storia europea pre-moderna, gli storici dei manuali scolastici tendono a salvare in toto soltanto il periodo greco e soprattutto romano, in quanto - viene detto - incredibilmente somigliante al nostro, che è quello che va dalla scoperta dell'America ad oggi, cui – se si prende in esame la sola Italia – occorre aggiungere altri 500 anni, in relazione alla nascita dei Comuni borghesi.

È molto difficile pensare, in condizioni del genere, che possa emergere dagli autori dei manuali scolastici una lettura obiettiva, equilibrata, dei processi storici mondiali, i quali, in maniera sintomatica, vengono fatti iniziare soltanto a partire dal momento in cui l'*homo sapiens* (che «sapiens» era anche prima che noi lo chiamassimo così) ha fatto la sua comparsa sulla terra.

Finché si guarda il passato con gli occhi del presente, o il diverso da noi con quelli dell'imprenditore industriale o del commerciante affarista, sarà impossibile che gli studenti stranieri delle nostre classi possano trovare soddisfazione alle loro identità (prevalentemente di origine rurale) o possano anche soltanto vagamente capire i motivi non contingenti, cioè colonialistici, che li hanno indotti a trasferirsi da noi.

La visione della realtà oggi non può privilegiare alcun aspetto particolare: occorre un affronto «globale» delle cose, capace di «integrare» tutti i settori della vita sociale, culturale e politica, da considerarsi in maniera «paritetica». «Storia globale» non vuol dire «sapere di tutto un po'», cioè conoscere qualcosa anche di quelle realtà lontane da noi mille miglia, nello spazio e nel tempo. Significa in realtà dover pensare i processi come se appartenessero a uno svolgimento mondiale.

La storia nel suo insieme

Penetrando nell'impero romano i cosiddetti «barbari» hanno contribuito a modificare le leggi, i costumi e la mentalità del mondo antico (latino), ch'erano stati imposti con la forza su tutta l'Europa e nell'area del Mediterraneo e che, se non lo fossero stati, le popolazioni locali non avrebbero accolto così favorevolmente l'ingresso degli invasori. Non dimentichiamo che la lotta dell'impero contro i barbari fu voluta soprattutto dal potere politico, non dalla gente comune.

Ancora oggi però sono assai pochi gli storici che ritengono significativa tale influenza. Questo perché il fatto che i barbari abbiano ad un certo punto accettata la religione cristiana, abbandonando il politeismo pagano, abbiano accettato l'alfabeto latino (loro ch'erano addirittura privi di scrittura), abbiano accettato di lasciare ai latini l'amministrazione dello Stato, riservandosi il controllo politico-militare, è per gli storici la conferma dell'irrilevanza dell'apporto culturale dei barbari.

In realtà quasi tutte le popolazioni orientali entrate nell'impero in verità erano già cristianizzate, seppure nella forma ariana, anche se solo quelle che accettarono di farsi influenzare dall'ideologia cattolico-romana ebbero successo. Questo per gli storici è la dimostrazione che i barbari ammettevano in Europa la presenza di un'ideologia superiore alla loro, quando in verità tutta la lotta tra chiesa e impero, nell'Europa latina, rifletterà una forte contrapposizione tra il vecchio arianesimo (già acquisito dalle popolazioni germaniche) e il nuovo cattolicesimo della chiesa romana, sempre più diverso dall'ortodossia bizantina. Ma gli storici, quando parlano dell'arianesimo, lo vedono solo sul piano delle eresie teologiche e non anche su quello dei rapporti tra teologia e politica, e anche quando lo citano come «eresia», non riescono a vedere in questa il lato eversivo, laicistico. Gli storici danno quasi sempre per scontato che chi è uscito sconfitto dalla storia avesse torto.

È finito il tempo di fare una storiografia che riguardi solo gli avvenimenti politici e, al massimo, quelli socioeconomici, cui s'è cominciato a dare importanza a partire dalla divulgazione popolare

del marxismo. Occorre fare una storiografia *olistica*, che includa tutto: mentalità idee concezioni di vita in stretto rapporto col contesto socioeconomico e politico. Bisogna integrare lo studio della *filosofia* (che nel passato coincideva con la teologia, per cui va studiata anche questa, che ci piaccia o no) con lo studio della *storia* (Gramsci aggiungerebbe anche lo studio del «senso comune», rilevabile in fonti particolari, come i proverbi popolari, le fiabe ecc.). Bisogna cioè non solo dedurre lo sviluppo del pensiero dallo sviluppo del movimento sociale, ma anche capire in che modo l'ideologia s'intreccia con tale movimento, influenzandolo in maniera decisiva, irreversibile.

Bisogna cercare di fare un lavoro sulle «idee», non solo su quelle che hanno giustificato una determinata realtà, ma anche su quelle che hanno subìto delle sconfitte e che col tempo sono state dimenticate: bisogna verificare se queste idee minoritarie potevano costituire una valida alternativa a quelle risultate dominanti o se addirittura sono riapparse nella storia in altre forme e modi (cosa che p.es. è certamente successo nell'evoluzione delle eresie cristiane).

Tutto ciò non per fare la storia coi «se» e i «ma», ma per capire se le decisioni erano obbligate, inevitabili, oppure se esisteva un margine di scelta, un'alternativa non solo teorica ma praticabile. In genere non esistono mai evidenze che s'impongono da sole: la libertà si muove sempre in un contesto sfumato, dove esistono, come nei primi monitor, sedici definizioni di grigio.

Una storiografia olistica e planetaria

Oggi la storiografia è destinata a diventare *planetaria*, a interessarsi delle vicende di popolazioni mondiali. La stessa storia italiana ha molto più senso in una prospettiva che vede il nostro paese come parte dell'occidente, componente del capitalismo avanzato, membro dell'Unione Europea. Una storia dell'Italia fine a se stessa ha davvero poco senso. Tanto più che il nostro paese è da qualche tempo oggetto di forte immigrazione. Interessa poco agli stranieri che frequentano corsi di alfabetizzazione o di licenza media, le diatribe tra Cavour, Garibaldi e Mazzini, solo per fare un esempio.

Si è costretti a parlare di macro-problemi, come in geografia

si è costretti a parlare di macro-aree (le singole regioni italiane si studiano solo alle elementari). Mai come in questo momento è tornata di attualità la ripartizione schematica delle varie formazioni socio-economiche apparse nella storia dell'umanità, e cioè comunità primitiva, schiavismo, servaggio, capitalismo e socialismo.

Sulla base di queste categorie generali si può affrontare qualunque argomento di storia. Tutto il periodo delle civiltà antiche, mediterranee e non, può rientrare facilmente nella categoria economica dello *schiavismo*, per quanto vi sia stata una sua riproposizione in Africa e nelle Americhe dal XVI al XIX sec., a motivo del fatto che il razzismo culturale (in questo caso di matrice cattolico-protestante), tipico dei paesi euro-occidentali, può risorgere dalle ceneri come l'araba fenice, se non incontra resistenze di un certo spessore.

Anche questo comunque ci aiuta a capire che tutto va visto in maniera *trasversale*. Non più un prevalente ordine cronologico degli avvenimenti, ma un organico ordine *tematico*, in cui, pur senza tralasciare il dio Chronos, varie epoche e civiltà vengono messe costantemente a confronto, come gli esegeti fanno coi vangeli sinottici.

Lo stesso concetto di «nazione» diventa quanto mai obsoleto. I fenomeni migratori hanno spezzato i confini geografici stabiliti dalla borghesia sin al suo esordio come classe egemone. Il mondo è un *villaggio globale*, reso tale non solo virtualmente dagli scambi mediatici (di cui il web ne costituisce oggi la quintessenza), ma anche fisicamente dai flussi migratori, i quali, a loro volta, sono frutto della globalizzazione degli scambi commerciali del capitalismo mondiale, quegli scambi che portano progressiva ricchezza ai paesi tecnologicamente e militarmente avanzati, e progressiva miseria ai paesi del Terzo mondo, salvo le eccezioni della cosiddetta «Cindia» (Cina+India), in cui gli enormi tassi di crescita dello sviluppo vengono fatti pagare da costi del lavoro incredibilmente irrisori.

Stiamo assistendo, su scala planetaria, a un fenomeno analogo a quello accaduto nel corso dello sviluppo dell'impero romano, allorché il concetto di «cittadinanza romana» doveva necessariamente estendersi a popolazioni che di «romano» o di «latino» non avevano nulla, ma che non per questo avrebbero potuto essere meno utili

agli interessi di dominio e, a un certo punto, di mera sopravvivenza dell'impero.

La stessa rivoluzione tecnico-scientifica andrebbe studiata come una secante della storia socio-economica e non come un capitolo a parte, poiché in tutte le civiltà antagonistiche la scienza e la tecnica sono sempre state al servizio dei potentati economici (il profitto) e politico-militari (la guerra), e solo secondariamente o successivamente hanno riguardato il mondo del lavoro (il bisogno).

Nei manuali scolastici di storia non s'incontrano quasi mai rilievi critici sullo sviluppo della tecnologia, in grado di mettere in evidenza aspetti positivi e negativi (l'arretratezza tecnologica di un paese rispetto a un altro viene sempre vista negativamente, il che, anche alla luce della moderna ecologia, non ha alcun senso). Nei manuali che usiamo si possono trovare delle critiche sull'uso che i potentati economici o politico-militari fanno di una determinata tecnologia, ma è rarissimo trovare una critica dei criteri o delle motivazioni sulla base delle quali è nata e si è sviluppata la moderna tecnologia. Questa viene considerata alla stregua di un totem da adorare. Non si mette mai in discussione il rapporto di *dominio* tra uomo e natura mediato dallo strumento tecnologico: sarebbe come violare un tabù ancestrale.

Eppure abbiamo avuto e tuttora continuiamo ad avere esempi pericolosi per tutto il pianeta, disastri che si verificano lontano da noi, ma che ad un certo punto ci coinvolgono come fossero successi sotto casa nostra: si pensi ai fatti di Cernobyl del 1986, ma anche agli sversamenti di petrolio nel mare, alla progressiva desertificazione dei terreni coltivati chimicamente o soggetti a deforestazione, alle piogge acide, ai devastanti test o incidenti nucleari, al buco dell'ozono…

Nonostante ciò tutti noi siamo convinti che la scienza e la tecnica siano in grado di risolvere i problemi che loro stesse contribuiscono a creare. Oggi non abbiamo dubbi nel credere che in occasione di conflitti bellici si possano tranquillamente bombardare intere città nella convinzione che la ricostruzione verrà fatta molto velocemente. Non si mette mai in discussione l'enorme spreco di risorse, anzi, si sostiene che tale spreco è un incentivo alla produzione e

quindi al consumo.

LE LEGGI DELLA STORIA

È possibile individuare delle linee di tendenza molto generali per comprendere i processi storici inerenti allo sviluppo delle civiltà antagonistiche? Le leggi che gli uomini hanno creduto di poter individuare nei processi storici sono così tante che solo per esse ci vorrebbe una trattazione a parte. Basti pensare a quanti dibattiti suscitò quella marxista relativa all'adeguamento dei rapporti produttivi alle forze produttive, o a quella hegeliana relativa all'ironia della storia, che poi riprendeva, in chiave laica, quella cristiana sul ruolo storico della provvidenza divina. Qui si può soltanto accennarne qualcuna, nella consapevolezza dell'assoluta provvisorietà dell'argomentazione.

Vediamo le principali in maniera generica.

1. Le classi abbienti o privilegiate tendono a non accontentarsi mai dei loro poteri: è una costante vederle sempre alla ricerca di nuovi successi, di nuove conquiste.

2. Quanto meno le domande di riscatto sociale da parte dei ceti marginali trovano adeguate risposte, tanto più peggiorano le contraddizioni sociali che hanno generato quelle domande.

3. È importante, per la realizzazione delle risposte, che le domande siano non solo pertinenti, ma anche e soprattutto condivise, poiché quanto più le domande sono condivise, tanto più coerenti o radicali saranno le risposte.

4. Le domande vengono tanto più comprese (anche dallo storico), quanto più si prende in esame la *situazione sociale* che le ha generate.

5. Se una domanda non trova adeguata risposta, è destinata inevitabilmente a riemergere, benché non necessariamente nelle stesse forme o modi.

6. La capacità di saper porre le domande giuste dipende non solo dalla situazione sociale che si vive, ma anche dall'intelligenza critica.

7. Non c'è nessuna domanda a cui non si possa trovare una

risposta. Le domande per le quali non si riesce a trovare una risposta, sono domande inutili. E comunque è assai raro che una domanda abbia trovato una risposta pienamente soddisfacente.

8. Quando una medesima risposta permane per troppo tempo, significa che si è tolta la facoltà di porre domande.

Ora, partendo da quest'ultimo punto, vediamo di stabilire altri principi generali utili alla ricerca storica. Infatti, da quando si sono affermate le civiltà, basate sui conflitti antagonistici tra classi o ceti, si è guastato in maniera irreparabile il rapporto uomo-natura (i grandi deserti lo dimostrano, anche se i geografi ci dicono che le cause vanno cercate soltanto negli sconvolgimenti climatici) e, inevitabilmente, si è compromesso il rapporto dell'uomo con se stesso.

Tutti i tentativi che, all'interno di queste civiltà, hanno cercato di recuperare la memoria di un'esperienza comunitaria del passato pre-schiavistico, sono falliti. Il tradimento ha sempre prevalso sulla realizzazione pratica degli ideali positivi, umanistici.

Nel corso di questi continui tradimenti s'è potuta costatare la presenza di alcuni fenomeni costanti, trasversali alla varie civiltà.

- Ogni tradimento dell'ideale si scontra sempre con una certa resistenza, la cui effettiva entità o consistenza, essendo in genere poco documentata (proprio perché ufficialmente minoritaria o perdente), va più che altro intuita, ipotizzata sulla base di alcuni significativi indizi.

- Di questa resistenza permangono col tempo alcune tracce, nonostante lo sviluppo della società o civiltà basata sui tradimenti, ma le tracce, se non vengono in qualche modo recuperate, tendono a scomparire in maniera irrecuperabile.

- Spesso, quanto più i tradimenti sono stati forti, tanto maggiori sono state le opposizioni, ma il contrario non è sempre vero: cioè un tradimento può essere forte anche in presenza di un'opposizione debole.

- Quando la resistenza non riesce a recuperare le forme del comunismo primitivo (perché p.es. si è lasciato passare troppo tempo), i nuovi ideali si affermano in maniera incoerente, istintiva, al punto che a volte si finisce col creare situazioni ancora più difficili da gestire, ancora più conflittuali, pur essendo partiti da intenzioni

positive (si pensi p. es. al passaggio dalla repubblica romana, corrotta dall'aristocrazia terriera, al principato).

- Si può in un certo senso dire che finché la memoria del passato comunitario resta viva, gli errori che si compiono, opponendosi ai tradimenti, sono minori, rispetto a quando ci si deve basare unicamente su un desiderio represso di liberazione.

- La resistenza ai tradimenti riporta sempre meno alla situazione originaria se la memoria collettiva s'indebolisce progressivamente. Le opposizioni ai tradimenti affermano valori diversi da quelli contro i quali s'era operato il tradimento. Detto altrimenti: se la resistenza è un recupero della memoria perduta, la differenza tra i valori, vecchi e nuovi, sarà irrilevante; ma se la resistenza si deve prevalentemente basare sul desiderio di liberazione (privo di memoria), è facile che la diversità tra i valori sia significativa.

- In ogni caso, come regola storica generale, si potrebbe affermare che è impossibile distruggere la memoria storica del comunismo primitivo senza che si formino determinate opposizioni, e anche quando queste non si sviluppano in maniera significativa, è la stessa natura che prende a ribellarsi. La distruzione del passato comporta l'autodistruzione del presente. E in questo processo autodistruttivo chi detiene le leve del potere cercherà di farne pagare tutte le conseguenze alle categorie più deboli, le quali devono arrivare alla consapevolezza che la ribellione violenta è l'unico modo per sopravvivere.

- Esiste una tendenza indubitabile alla mondializzazione o globalizzazione di questi fenomeni. Tradimenti e opposizioni ai tradimenti stanno sempre più assumendo una posizione geopolitica planetaria.

- Nella storia gli avvenimenti si ripetono, ma mai in maniera uguale. L'evoluzione umana non può essere rappresentata graficamente da un cerchio, bensì da una spirale, che è in fondo una sequenza di cerchi collegati tra loro, un po' come la struttura del Dna. Questo perché esiste appunto un'evoluzione, che può essere indicata da una linea retta. La storia è una retta elicoidale, i cui cerchi non sono perfettamente concentrici (uno dentro l'altro), ma come sollevati uno sull'altro, diretti verso qualcosa. Partono da un punto e sem-

brano dirigersi verso un altro punto, seguendo un percorso non rettilineo, non uniforme, ma tortuoso.

- È il difficile cammino della *libertà di coscienza*, che non può essere paragonato agli anelli che si vedono, perfettamente concentrici, quando si sega un albero a metà o quando si getta un sasso nello stagno. Nel cammino della coscienza non c'è un cerchio uguale all'altro, proprio perché la coscienza con cui gli uomini compiono le cose non è mai la stessa, ma sempre in rapporto a determinate culture. La libertà di coscienza agisce sulla base dei valori che le culture si danno, valori dominanti, della classe al potere, e valori alternativi, che vogliono progressivamente sostituirsi agli altri.

- È dunque sbagliato pensare che esistano dei «corsi e ricorsi» in cui tutto si ripete meccanicamente. È sbagliato pensare che il crollo del capitalismo sarà analogo a quello dello schiavismo. È sbagliato pensare che il socialismo democratico sarà analogo al feudalesimo. Anche nel caso in cui dovesse imporsi l'autoconsumo, non si potrà mai parlare di socialismo finché esisterà lo sfruttamento del lavoro altrui.

Affrontiamo ora lo stesso problema in un'altra maniera.

Sociale, culturale e politico

Una qualunque storia degli avvenimenti di una determinata popolazione deve suddividersi in tre campi d'indagine: *sociale*, *culturale* e *politico*.

Il campo *sociale* include tutto quanto riguarda la vita collettiva che non riflette su se stessa o non avverte il bisogno di farlo, in quanto agisce spontaneamente, in maniera naturale, seguendo le tradizioni e i valori consueti, dominanti. In questo campo va inclusa l'economia, l'ecologia ecc.

Il campo *culturale* invece è la riflessione che si fa sul sociale (specie quando questo tende a modificarsi, a evolversi): una riflessione che per molti secoli è stata di tipo religioso. È il luogo del ripensamento degli stili di vita, del significato dei valori, del confronto delle idee, ecc.

Il campo *politico* è quello delle decisioni collettive. Generalmente la politica è il luogo delle discussioni che devono approdare a una decisione comune, vincolante per tutti, che generalmente viene presa dopo che sui mutamenti sociali gli intellettuali hanno riflettuto criticamente. Nelle civiltà antagonistiche la politica necessariamente riflette la natura dei conflitti di ceto o di classe, per i quali si cerca una qualche mediazione.

Questi tre campi non possono mai essere tenuti disgiunti dallo storico, poiché l'uno presuppone l'altro ed essi si influenzano reciprocamente.

Quando ci si basa *solo sul sociale* si finisce col vivere la vita in maniera istintiva, ripetitiva, vicina al mondo degli animali. Qui la storia è cieca. Quando si fa *troppa cultura* si rischia di cadere nell'astrazione, di confondere i desideri con la realtà, di vendere fumo. Qui la storia diventa illusoria. Quando si vive *solo di politica* si ragiona in termini esclusivamente di potere, di schieramento, di rapporti di forza e si finisce col realizzare forme inumane d'esistenza. Qui la storia diventa cinica e violenta.

Dolore e sofferenza nella storia

In una considerazione storica non ha alcun senso affermare che il dolore e la sofferenza siano una cosa «inevitabile» per determinate categorie sociali o addirittura per intere popolazioni. Uno storico non può credere che un qualche destino assegni, per un periodo di tempo che non si può sapere in anticipo, il compito di «soffrire» ad alcune popolazioni o classi sociali, per il «bene» del genere umano, globalmente considerato.

Dolore e sofferenza sono un «obbligo» fintantoché vengono subìti passivamente, cioè fino a quando non ci si sa riscattare da un'oppressione che avvilisce. Nella storia bisogna saper cercare il filo che unisce le varie forme dell'autoemancipazione umana dalla sofferenza ingiusta.

La storia delle civiltà umane non è altro, in realtà, che la storia delle diverse forme di «inciviltà» e della lotta contro queste forme. È una storia in cui l'incapacità di superare la forma dell'antago-

nismo individualistico ha fatto sì che questo si manifestasse in forme sempre più perfette ed esasperate. Una «parziale» resistenza all'individualismo permette solo che quest'ultimo si rafforzi ulteriormente, assumendo nuove forme.

Si potrebbe anzi dire che le contraddizioni dei sistemi basati sull'antagonismo sociale tendono progressivamente ad acuirsi, al punto che se non s'interviene in tempo, affrontandole secondo i criteri della democrazia, inevitabilmente la risposta individualistica a quelle contraddizioni porterà a soluzioni ancora più negative: le istituzioni economiche diverranno sempre più fraudolente e quelle politiche sempre più autoritarie. La corruzione si farà «sistema».

Ciò di cui si è sicuri è che all'individualismo gli uomini non riescono a rassegnarsi, in quanto la loro natura è votata alla socializzazione. Ma non si può essere sicuri che in questa lotta trionferà il collettivismo libero, poiché l'esito della vittoria dipende dalla volontà degli uomini, dal livello di consapevolezza che hanno, dalla libertà di cui vogliono disporre.

Di certo l'esito finale della lotta potrà essere davvero vincente soltanto se costituirà un ritorno alla condizione umana pre-individualistica, un ritorno caratterizzato dalla consapevolezza dei limiti strutturali dell'antagonismo sociale.

L'umanità dell'uomo

È difficile pensare che nel passato sia esistito qualcosa la cui dimenticanza oggi ci impedisce di diventare veramente umani. L'umanità dell'uomo è intrinseca all'uomo stesso: se ne perdiamo la memoria, non per questo ne perdiamo automaticamente il desiderio. Il desiderio possiede una memoria inconscia, che la memoria non conosce. In genere vale il principio secondo cui quanto meno forte è stata la dimenticanza, tanto meno forte dovrebbe essere il desiderio di recuperare la memoria. E viceversa: quanto più forte la dimenticanza, tanto più forte deve essere il desiderio.

Tuttavia, questi processi non sono mai automatici, poiché insieme alla memoria e al desiderio vi è anche l'interesse di chi vuol conservare la dimenticanza e alimentare falsi desideri. L'opposizio-

ne alla memoria e al desiderio fa parte del gioco della libertà, per quanto la vera libertà non stia nella possibilità di scelta – come generalmente si crede – ma nell'esperienza del valore umano. La libertà di scelta non è in realtà che *libero arbitrio*, cioè la premessa, non la sostanza della libertà.

In occidente la libertà è così poco vissuta - come esperienza del valore (il bene) - che si è stati costretti a farla coincidere, *stricto sensu*, con la facoltà del libero arbitrio. L'uomo occidentale si sente libero soltanto quando *sceglie*, cioè solo nel momento in cui crede di poter fare una scelta tra un'opzione e l'altra (cosa p.es. che si verifica quando si va a votare), ma poi l'esperienza di libertà che si è indotti a vivere, spesso di «umano», di «civile», di «democratico» ha assai ben poco.

Cinque tappe storiche

Tutte le popolazioni esistite nella storia, che per secoli hanno vissuto determinate condizioni socio-culturali, vanno considerate come appartenenti al genere umano. Ovviamente non nel senso che una popolazione rappresenta i «piedi» del genere umano e un'altra il «cervello» o il «cuore». Piuttosto nel senso che ogni popolazione rappresenta un momento particolare del genere umano, e anche, di conseguenza, un aspetto particolare in cui esso è stato e viene ancora oggi rappresentato. Il «momento» si riferisce al tempo storico, l'«aspetto» si riferisce alla modalità con cui una popolazione ha vissuto nel proprio «spazio» quel particolare momento.

Bisogna infatti che lo storico sappia cogliere, nell'evoluzione storica del genere umano, le varie tappe del suo sviluppo (i diversi momenti storici), chiaramente distinguibili le une dalle altre. Le famose cinque tappe storiche, proposte dal socialismo scientifico, che oggi si accettano solo fino a un certo punto: comunismo primitivo, schiavismo, feudalesimo, capitalismo, socialismo, non sono state vissute contemporaneamente da tutte le popolazioni umane: alcune addirittura sono passate da una all'altra tappa, saltando quella di mezzo.

Esiste nella storia una discontinuità (dovuta alla facoltà della

libertà umana) da cui non si può prescindere. Se una popolazione è limitata nel suo sviluppo democratico, ciò non può esserle imputato più di quanto non possa esserlo a tutte le altre popolazioni, che non hanno saputo realizzare lo sviluppo uniforme, continuo, del genere umano verso la democrazia.

Occorre anche che lo storico sappia distinguere i vari aspetti socio-culturali che hanno caratterizzato l'organizzazione delle diverse popolazioni. Sulla base di questi aspetti è possibile verificare se la tappa evolutiva è stata vissuta in modo adeguato, conforme alle leggi dell'evoluzione storica del genere umano: se cioè la popolazione ha saputo lottare efficacemente contro le contraddizioni della sua epoca, acquisendo una consapevolezza matura dei rapporti umani e democratici, conformi alle esigenze della natura.

A proposito delle cinque tappe storiche di cui sopra, bisogna dire che nel nostro paese, specie in ambito scolastico, chiunque faccia storiografia si vergogna di attribuire la propria metodologia ai classici del marxismo, che pur hanno inventato la storia socio-economica e che sarebbero impensabili senza riferimenti espliciti a tutta la cultura borghese europea.

È raro infatti vedere un quadro comparativo in cui vengono messe a confronto le cinque formazioni sociali individuate dal socialismo scientifico: si teme che questa sinossi, pur agevolando un approccio olistico alla storia mondiale, si caratterizzi in maniera ideologica, spostando marcatamente il baricentro della storiografia verso «sinistra», o comunque contaminando con opzioni di tipo politico un discorso che invece deve restare rigorosamente culturale.

Sicché si preferisce utilizzare solo astrattamente alcuni elementi interpretativi dei fenomeni storici, evitando di metterli in relazione alla necessità di considerare determinanti delle categorie come «occidente», «capitalismo», «democrazia borghese», «Stato nazionale» ecc., destinate ad essere superate dalla storia.

In tal modo però, invece di integrare la concezione materialistica della storia con l'apporto di nuovi elementi *umanistici*, arricchendola nella sua valenza interpretativa, cioè invece di mettere in risalto non solo il momento *economico* della «necessità storica» ma anche quello *culturale* della «libertà umana», si finisce con l'abban-

donare quella concezione a se stessa, limitandosi a offrire un approccio metodologico troppo asettico e privo di prospettive.

P.es. quello che del marxismo andava sicuramente superato non era tanto l'analisi di come le cose sono oggettivamente andate dal feudalesimo al capitalismo, quanto piuttosto la mancanza di un'ipotesi argomentativa, quella di prevedere come le cose sarebbero potute andare senza considerare il capitalismo l'unica alternativa possibile al feudalesimo.

Spiace veder gli storici aver paura di essere troppo «storici», anche perché, quando preferiscono riservarsi un certo margine di superficialità, se non di ambiguità, al fine di soddisfare i pregiudizi della cultura dominante e sentirsi così più liberi (illusoriamente) di procedere nelle loro ricerche, spesso rischiano, proprio a causa di questa pigrizia intellettuale, di trasformare le loro ricerche in semplici varianti di tesi ampiamente consolidate.

Sarebbe invece interessante affrontare nei manuali la questione per cui i paesi est-europei scelsero una strada parziale e riduttiva, quella del socialismo amministrato. Una domanda potrebbe essere questa: essi non erano ancora maturi per realizzare il socialismo democratico e autogestito, per motivi interni, dovuti alle loro tradizioni culturali e politiche, oppure perché stavano riproducendo, seppur in forme diverse, le tradizioni dell'Europa occidentale? Il limite che aveva il leninismo, sostanzialmente favorevole alla centralizzazione del potere, salvo quando emergevano particolari contraddizioni, per le quali era necessaria una certa democratizzazione decentrata, era un limite della sua personalità o una caratteristica ereditata dalla cultura occidentale, in questo caso marxista (la quale, a sua volta, si poneva come erede delle tradizioni borghesi)?

In Europa occidentale non c'è stata ancora alcuna vera esperienza rivoluzionaria del socialismo: tutti i tentativi insurrezionali che si sono succeduti dal 1848 alla Comune di Parigi, dalla Repubblica di Weimar al «Biennio rosso» di Torino sono stati caratterizzati da spontaneismo e disorganizzazione (forte è sempre stata l'incapacità di difendere le conquiste rivoluzionarie). La causa di questo limite – ecco un'altra domanda – è dipesa da un'immaturità intrinseca al socialismo, a una sua debolezza nell'acquisire i consensi delle

masse, oppure è dipesa dal fatto che in Europa occidentale si è sempre considerato il capitalismo come l'unica alternativa possibile al feudalesimo, per cui l'opposizione alle contraddizioni antagonistiche del capitale è venuta emergendo lentamente e in maniera sporadica?

Istituzioni e masse

Una delle leggi fondamentali della storia è la seguente: quanto più le istituzioni pretendono di condizionare con la forza poliziesca o militare le masse, tanto meno vi riescono. Cioè i momenti più favorevoli alla coazione sono quelli in cui si usa il condizionamento con strumenti non esplicitamente basati sulla forza «fisica».

Perché la repubblica romana durò più dell'impero o perché la chiesa romana ebbe più consensi popolari nell'alto Medioevo che non nel basso? Il motivo è molto semplice: il principio della «forza» era stemperato da istanze democraticistiche (il senato a Roma, le comunità di villaggio nel Medioevo).

In altre parole, il potere che vuole diventare dispotico, in un primo momento, usa la finzione della partecipazione popolare (o comunque deve in qualche modo tener conto di questa realtà). Successivamente, quanto più aumenta l'autoritarismo (potere politico + privilegi economici), tanto meno le istituzioni si sentono indotte a ricorrere alla mistificazione del consenso popolare. Proprio questa convinzione le induce a credere di poter usare la violenza in maniera esplicita e diretta. Ma le masse non amano essere angariate senza neppur avere l'illusione di non esserlo sino in fondo. Di qui la resistenza popolare.

All'arbitrio e alla corruzione presente a livello istituzionale le masse rispondono generalmente in tre modi: con la *rivoluzione politica*, che impone, soprattutto nella fase iniziale, una svolta positiva nei valori e negli stili di vita (rivoluzione francese, russa ecc.); con la *criminalità organizzata*, che sfrutta il malcontento nei confronti della corruzione istituzionale soltanto per affermarne una di tipo territoriale, gestita da poche persone senza scrupoli (mafie di ogni genere); con una *reazione di protesta* alla corruzione delle autorità, apparentemente in nome di una maggiore democraticità dei rap-

porti umani, di fatto invece per allargare questa forma di corruzione a livello di tutta la società (l'esempio classico è quello della riforma protestante, dove alla corruzione politica del papato si rispose con quella economica dell'affarismo borghese).

Naturalmente tra i due modi di fare politica, quello delle istituzioni e quello delle masse, lo storico deve privilegiare quello di coloro che hanno cercato di promuovere rapporti sociali democratici e non può accordare troppo spazio, come invece purtroppo fa, alla storia dei poteri dominanti.

Sono le masse che fanno la storia. Gli individui singoli possono costituire delle interferenze, in positivo o in negativo, all'interno di determinati processi storici, ma, in ultima istanza, non hanno un valore determinante per i mutamenti epocali, anche se a volte sembrano porsi come elementi paradigmatici. Napoleone p.es. cercò di esportare con la violenza i valori della democrazia borghese, espressi dalla rivoluzione francese, ma, benché quei valori risultassero più progressivi rispetto a quelli aristocratici dell'*ancien régime*, ne uscì sconfitto. Solo quando quegli stessi valori furono assunti in maniera più democratica dalle masse, essi risultarono vittoriosi.

È infatti importante che il nuovo dimostri d'essere migliore del vecchio sul piano *pratico* e non solo su quello teorico, e anzitutto sul piano *democratico*, evitando ogni forma di autoritarismo.

Non basta aver ragione per vincere, bisogna anche saper convincere e, per riuscire a farlo, bisogna anzitutto dimostrarlo sul piano pratico, quello etico e politico, quello delle idee che si concretizzano in attività sociali e democratiche, che possono anche essere semplicemente pre-politiche; bisogna superare la tentazione di usare la forza, a meno che non si sia costretti da circostanze di grave pericolo. Il popolo non ha bisogno delle armi per dimostrare d'aver ragione, ma può usarle quando gli si impedisce di averla. L'uso delle armi può al massimo essere una conseguenza dovuta alla necessità di difendere dei valori umani, delle buone pratiche. Quando il popolo si arma per difendere se stesso, per migliorare la sua condizione di vita, la vittoria è molto probabile.

D'altra parte è vero anche il contrario, e cioè che non basta essere nel torto per perdere la partita: bisogna saper togliere alla for-

za, al potere, al privilegio una qualunque giustificazione. Non c'è vero progresso nella violenza gratuita, nella reazione istintiva, nella repressione di massa, nella cieca vendetta: l'unico vero progresso è quello delle masse che chiedono giustizia. Non che le masse in sé siano un idolo da adorare; è che i singoli o i gruppi di potere hanno molte meno possibilità di avere ragione. Anche le masse, quando tratte in inganno, possono compiere errori madornali. La storia è piena di esempi del genere, a partire dall'abbandono del nomadismo o dalla rinuncia al comunismo primitivo.

Le occasioni perdute

Quando, di fronte ai soprusi istituzionali, le masse tentano una forma di opposizione che non sanno gestire sino in fondo, si parla di «occasioni perdute».

Spesso, in questa debolezza organizzativa e decisionale, le maggiori responsabilità ricadono non tanto sulle masse, che si muovono il più delle volte in modo spontaneo, bensì sui loro dirigenti, che rappresentano invece l'avanguardia più consapevole.

Ebbene, qui la storia parla chiaro: quando le occasioni si ripresentano, vengono sempre meno sfruttate, proprio perché, nel frattempo, il potere istituzionale ha saputo prendere le contromisure. Ogni occasione perduta comporta che all'occasione successiva l'opposizione popolare dovrà pagare un prezzo molto più alto per riuscire ad avere la meglio.

Il problema delle reiterazioni

Un aspetto storico molto importante che bisognerebbe affrontare in maniera non superficiale è quello della *reiterazione dei limiti strutturali* che impediscono al collettivismo di affermarsi sull'individualismo.

Partiamo anzitutto dal rapporto collettivo-individuo. L'individuo è in sé un'astrazione (lo diceva Hegel in nome dello Stato etico, ma lo dicevano anche gli ebrei migliaia di anni prima con quel «Facciamo» nel racconto della creazione). La regola infatti vuole

che l'individuo faccia parte di un collettivo. Marx definiva robinsonate le tesi degli economisti borghesi che non vedevano l'ineliminabile carattere sociale della produzione e dello scambio fra gli uomini.

Da un punto di vista «naturale» si ha l'impressione che il primo collettivo sia quello dell'uomo e della donna che generano un figlio. In realtà anche la famiglia, quale s'è venuta formando nella società borghese, è un'astrazione, cioè una realtà contronatura, in quanto essa non è che un aspetto della società basata sul primato del singolo.

La società borghese ha praticamente sostituito il clan, la tribù, la comunità di villaggio ecc. con l'individualità del singolo, il quale in nome della scienza e della tecnica e soprattutto di una determinata proprietà privata (perché il punto di partenza è proprio questo), mira ad avere un rapporto di dominio nei confronti della natura e di sfruttamento del lavoro altrui.

Volendo arricchirsi a spese degli altri, il borghese non può che essere individualista. In questo senso la cultura ch'egli crea è *collettiva* nella forma astratta (idealistica), e lo è in quanto mutuata dal cristianesimo, che si presta facilmente a questa operazione ideologica, e resta *individualista* nella sostanza, come lo sono tutte le culture delle società e civiltà antagonistiche. Nel Medioevo l'individualista era il feudatario, che voleva campare di rendita; nel mondo greco-romano lo schiavista, ecc.

Ora facciamo attenzione a questo fatto: nel corso dei secoli determinate forme di individualismo sono state sconfitte da esigenze di maggiore collettivismo o comunque da forme di individualismo meno aggressive o più tolleranti, anche a seguito di sconfitte storiche significative. Tuttavia, ad un certo punto, non essendo stato risolto alla radice il problema dell'individualismo, quest'ultimo ha finito col riproporsi, seppure in forme e modi diversi.

Il carattere parassitario della feudalità medievale, la quale voleva vivere di rendita a tutti i costi, trasmettendo questo privilegio di padre in figlio, non era meno odioso delle forme brutali di sfruttamento praticate mille anni prima dagli schiavisti romani. Le forme di sfruttamento dell'odierna borghesia, questa volta su scala planetaria,

non sono meno odiose di quelle degli schiavisti e dei feudatari.

Gli uomini riescono soltanto a mascherare vecchi modi di imporsi in modo arbitrario con altri modi solo apparentemente più democratici (e che tali soprattutto appaiono nella fase iniziale dei nuovi processi). Si perfezionano le ipocrisie, gli infingimenti, ma l'individualismo, nella sostanza, resta immutato, anzi tende a esasperarsi, in quanto le sue possibilità di ingannare i lavoratori vanno progressivamente diminuendo.

Oggi, in particolare, lo viviamo facendoci scudo della potenza del denaro, della scienza, della tecnica, ma anche della democrazia formale, del cosiddetto «libero mercato» ecc., che sono aspetti per così dire «impersonali», apparentemente alla portata di tutti. Con questi mezzi il potere pensa di poter fare qualunque cosa.

Per quale ragione, invece di tagliare la testa all'individualismo, si preferisce ad un certo punto ripristinarlo in forme rivedute e corrette? Non c'è risposta a questa domanda, poiché è proprio qui che si gioca la libertà umana.

Indubbiamente i motivi di questi periodici scacchi storici vanno ricercati nel rapporto uomo-natura. Noi non ci sentiamo parte della natura, ma consideriamo questa come un mero oggetto da usare, da sfruttare, senza particolari riguardi.

Le cose si ripetono proprio perché, nonostante le sconfitte, riusciamo a rimettere in auge, in forme e modi sempre diversi, i nostri antichi difetti, facendoli diventare una regola per tutti. Solo che una loro riproposizione, avendo bisogno di sempre maggiori sofisticazioni, ad un certo punto si presenta con contraddizioni molto più acute, sicuramente più insopportabili e dalle conseguenze meno risolvibili di quelle della fase precedente.

Questo è tanto più vero quanto più i meccanismi si sviluppano con una pretesa autonomistica nei confronti della natura. Se perdiamo le occasioni per risolvere questi problemi, la volta successiva sarà più difficile farlo, o comunque si riuscirà a farlo solo a prezzo di conseguenze negative più gravose da sopportare.

Le costanti nello studio della storia

Uno storico dovrebbe trovare delle *costanti* (o invarianze) nelle vicende storiche mondiali, tali per cui una persona qualunque sia indotta a credere nella possibilità di una lettura obiettiva a prescindere dall'analisi dettagliata dei particolari della singola vicenda; o, se vogliamo, l'analisi delle vicende storiche dovrebbe poter servire, fatta salva l'individuazione delle costanti, come concreta dimostrazione paradigmatica della fondatezza di quest'ultime.

A volte nella storia s'incontrano certe persone che sembrano concentrare su di sé lo svolgimento di interi periodi storici, come se in un piccolo microcosmo umano fosse racchiusa l'essenza dello sviluppo di un macrocosmo storico. La storia non ha conosciuto tante persone di questo genere, ma quelle che ha conosciuto hanno lasciato un segno indelebile, tant'è che, passato un certo periodo di tempo, in cui quelle persone erano state come dimenticate, improvvisamente si è ritornati alle loro idee, dando a queste nuove interpretazioni, che hanno ripreso quelle precedenti aggiungendo particolari inediti e innescando così nuovi sviluppi. Si pensi solo alla riscoperta medievale dell'aristotelismo.

Questo probabilmente avviene perché l'essenza dell'uomo, in ultima istanza, è univoca: cambiano solo le forme, le circostanze, l'ambiente in cui essa deve muoversi. Dal confronto con modalità diverse nasce l'esigenza di riformulare le idee di un tempo.

È dunque possibile trasformare la storia in una sorta di «scienza esatta»? No, non è possibile, poiché qui si ha a che fare con gli esseri umani, che sono infinitamente più complicati di Deep Blue, il primo computer della storia a vincere una partita a scacchi contro il campione del mondo in carica. Tuttavia, se è possibile dimostrare che esistono delle *costanti* nello sviluppo degli avvenimenti di qualunque luogo e tempo, lo studio di questi avvenimenti può in un certo senso essere decontestualizzato, e finalmente si può affrontare uno studio della *storia per concetti*, dove la contestualizzazione serve solo per giustificare la diversità delle forme e dei modi.

L'idea in sostanza è quella di permettere che l'astrazione vada oltre la realtà contingente, affinché si possa avere una visione d'insieme, *olistica*, di un intero periodo storico o di una o più civiltà. In tal modo, aumentando il livello di astrazione, è possibile elaborare

le linee di un'interpretazione della storia mondiale dell'uomo.

Per arrivare a definire le leggi scientifiche degli avvenimenti storici, cioè le costanti che si diversificano solo negli aspetti di forma e non di sostanza, occorre stabilire una visione *sinottica* o *comparata* delle civiltà ed estrapolare dalle vicende le *linee di tendenza* che nell'essenza si ripetono. Se arriviamo ad elaborare delle leggi scientifiche, oggettive, che tengano in considerazione non solo la categoria della *necessità* ma anche quella della *libertà*, che è tipica dell'essere umano, non ci sarà avvenimento storico che non potrà non essere adeguatamente interpretato.

È difficile però accettare l'idea che la scientificità possa basarsi sulla categoria della *libertà*. La mutevolezza delle scelte umane sembra escludere a priori un esame scientifico degli avvenimenti; eppure bisogna convincersi che la legge scientifica della corrispondenza tra azione e reazione si può in qualche modo applicare anche ai comportamenti umani. Il problema semmai è definire che cosa è «umano» e cosa non lo è.

In una storia del genere le responsabilità dello svolgersi degli avvenimenti ricadono su intere popolazioni e non esclusivamente sui loro rappresentanti istituzionali o ufficiali. Il singolo rientra nel concetto di comunità. Questo non significa «una storia senza soggetto» (come voleva Althusser), ma semplicemente che la storia viene fatta non tanto da individui singoli, quanto dalle masse, con differenti livelli di responsabilità.

Il problema comunque è sempre quello di come uscire dal nozionismo e di come fare ricerca storica o, se si vuole, di come sfruttare la cognizione delle leggi storiche per fare opera di riflessione culturale e politica, utile per il presente. È fuor di dubbio infatti che lo studio *olistico* della storia ha senso solo se aiuta a vivere meglio il presente o a meglio comprenderlo.

Noi possiamo eliminare lo studio nozionistico dei dettagli di ogni singola civiltà, per concentrarci sulle *costanti*, sulle linee di fondo trasversali a tutte le civiltà, o meglio, a tutte le formazioni sociali, di cui le civiltà sono una, non l'unica, espressione (a meno che non si voglia intendere col concetto di «civiltà» una qualunque formazione sociale, anche primitiva o comunque non basata sullo schia-

vismo o sul servaggio: resta curioso infatti che tutti gli storici non usino il concetto di «civiltà» per descrivere l'uomo primitivo). Possiamo insomma eliminare lo studio dei dettagli per concentrarci sullo studio dei fondamenti strategici di una civiltà, ma resta sempre il problema di come trasformare la conoscenza di questi fondamenti in uno stimolo per la crescita personale e per lo sviluppo della società in cui si vive.

Facciamo un esempio molto concreto. Con due semplici categorie: *libertà di coscienza* e *proprietà* (pubblica e privata) noi siamo in grado d'interpretare tutta la storia del genere umano. Le varie combinazioni di questi due elementi (ognuno dei quali è di una certa complessità), possono essere un'occasione ghiotta per gli storici che vogliono rinunciare alle forme tradizionali dell'interpretazione storiografica occidentale.

Praticamente le uniche precondizioni metodologiche da rispettare, per affrontare un'indagine storica partendo soltanto da questi due elementi, sarebbero le seguenti:

- non parteggiare per alcuna religione in particolare;
- non avere pregiudizi nei confronti delle idee del socialismo;
- tenere i due elementi in questione (libertà di coscienza e proprietà) sempre interconnessi, dando per scontata la loro reciproca influenza;
- escludere a priori che all'aumento o al diminuire dell'uno corrisponda in maniera meccanica l'aumento o il diminuire dell'altro, in quanto esiste fra loro una relativa autonomia;
- escludere a priori che l'affermazione di uno dei due elementi porti automaticamente all'affermazione dell'altro, in quanto ognuno dei due elementi, per poter essere affermato, presuppone determinati aspetti teorici e pratici, ovvero un certo percorso culturale e un certo impegno sociale e politico, in forma sia individuale che collettiva;
- i due elementi (proprietà e libertà di coscienza) vanno collegati alla concezione che gli uomini hanno del loro rapporto con la natura. Cioè non è detto che la migliore realizzazione dei due elementi non possa risultare in contraddizione con le esigenze riprodut-

tive della natura. L'effettiva compatibilità tra uomo e natura non può essere dimostrata solo dal punto di vista «umano». Francesco d'Assisi, p.es., per diventare «uomo di natura» si sentì in dovere di diventare «nudo come Cristo nudo».

Insomma ormai non è più importante sapere tutto di tutto. Se proprio ne abbiamo bisogno, possiamo usare i cd enciclopedici o il web. In una società o civiltà ove viene richiesta una particolare specializzazione per sopravvivere dignitosamente, la «tuttologia» è una scienza del tutto inutile. Semmai abbiamo bisogno di *flessibilità*, cioè di passare velocemente da una competenza all'altra, per poter svolgere mansioni diversificate, e a tale scopo la padronanza delle *metodiche*, delle *strategie* è di fondamentale importanza per acquisire nuove conoscenze e abilità.

Viviamo in un'epoca in cui le regole del gioco vengono dettate non dai bisogni primari di sussistenza, ma dalle esigenze di profitto del capitale. Quindi delle due l'una: o si scende in piazza a combattere politicamente il sistema, rimandando a tempi migliori la ricerca storica; oppure ci si adegua sul piano socioeconomico, limitandosi al massimo a fare delle piccole resistenze culturali, nella speranza, dal vago sapore gramsciano, che una progressiva conquista dell'egemonia culturale porti un giorno a far scoppiare le contraddizioni della politica.

Speranza in realtà un po' illusoria, in quanto la proprietà dei mezzi comunicativi, coi quali si dovrebbe proporre un nuovo tipo di sistema, appartiene quasi tutta ai potentati economici, per cui prima di prendere una qualunque decisione è bene porsi questa cruciale domanda: è meglio rassegnarsi a un ruolo marginale, lasciando che il sistema s'inviluppi da solo nelle proprie contraddizioni, portandoci a nuove catastrofi epocali, da cui forse emergerà qualcosa di inedito, forse di più umano, oppure è meglio agire quanto più possibile in direzione contraria a quella dei processi antagonistici, nella convinzione che il nostro operato, pur essendo una goccia nel mare, forse riuscirà a ritardare il momento di queste catastrofi o comunque a renderlo meno doloroso? La resistenza deve essere passiva o attiva?

LO STUDIO DELLE CIVILTÀ

Il concetto di civiltà

Un manuale di storia dovrebbe essere impostato non solo come occasione per fare ricerche sul campo, ma anche come stimolo a capire che lo studio delle forme di civiltà è il *terminus a quo* e *ad quem* di ogni indagine storica. Oggetto particolare d'interesse dovrebbero essere le trasformazioni di una civiltà in un'altra.

La nostra stessa civiltà – che è quella borghese o capitalistica (anche se la borghesia la definisce con altri termini: p.es. «democratica», «liberale», «industriale» o addirittura «post-industriale», «tecnologica», «mediatica», «terziaria» sino a quelli più generici come «avanzata», «complessa» ecc.) – andrebbe studiata in rapporto a ciò che l'ha preceduta e anche in rapporto a ciò che potrebbe superarla o sostituirla. In tal modo se ne capirebbero meglio i pregi e i difetti.

Invece gli storici fanno il processo inverso: considerano la nostra civiltà come il metro di paragone di tutte le altre, le quali inevitabilmente vengono viste in maniera distorta. È vero che lo storico non è un politico, ma è singolare che non riesca a vedere i limiti del nostro presente, né sia in grado di proporre alcuna soluzione di carattere generale per le sue gravi contraddizioni.

Nel 1966 uscì a Parigi il libro di J. Maquet, *Les civilisations noires*, in cui si faceva chiaramente capire che il termine «civiltà» andava usato *sensu lato*, come sinonimo di «cultura avanzata», donde le nozioni di «civiltà neolitica», «civiltà pastorale» ecc. Ebbene, nonostante sia passato mezzo secolo, ancora oggi i manuali scolastici di storia usano il termine di «civiltà» per indicare tutto ciò che è «storico», in contrapposizione alla «preistoria». Il prefisso «pre» non sta semplicemente ad indicare una precedenza temporale, ma una limitatezza semantica.

Infatti, fa parte della «civilizzazione» quanto soprattutto ha contribuito, anche indirettamente, allo sviluppo della odierna «civiltà

borghese», unanimemente considerata dai redattori di questi manuali al vertice di tutte le civiltà.

D'altra parte anche molti storici stranieri delle civiltà la pensano così: p.es. R. McCormick Adams, *The Evolution of Urban Society* (Chicago 1966); C. Renfrew, *The Emergence of Civilization* (London 1972); K. V. Flannery, *The Cultural Evolution of Civilization* in «Annual Review of Ecology and Systematics» (n. 3/72); G. Daniel, *The First Civilizations* (London 1968); Ch. L. Redman, *The Rise of Civilizations* (San Francisco 1978). Tutti questi storici, chi più chi meno, collegano la «civiltà» alla «società classista», cioè al sistema di stratificazione sociale dei ceti e delle classi, a una delimitazione precisa del territorio, a un'organizzazione statale sufficientemente sviluppata, alla divisione avanzata del lavoro ecc. E tutti ritengono la «nostra civiltà» la migliore in assoluto.

È così difficile accettare l'idea di considerare «relative» le civiltà? Cioè pensarle nei loro aspetti positivi e negativi, aventi in sé elementi di successo e di sconfitta? È strano che gli storici, abituati come sono a studiare l'evoluzione delle cose, non siano capaci di applicare il concetto di «relativismo» alla stessa civiltà in cui vivono.

Certo, nel momento in cui si è contemporanei a una determinata civiltà, si pensa inevitabilmente ch'essa sia la migliore o che debba durare il più a lungo possibile; tuttavia, è proprio lo studio della storia che dovrebbe risparmiarci queste pie illusioni.

Fino a vari «decenni» fa le opere di Nietzsche, *malgré lui*, erano le predilette dal nazismo e non circolavano neppure nella Russia bolscevica. Oggi invece il cosiddetto «pensiero debole» (Vattimo, Cacciari ecc., che si rifanno ad Heidegger) si arrampica sugli specchi pur di dimostrare che l'irrazionalismo non c'entra niente con Nietzsche. Non è forse questa una riprova che la storia è dominata dal relativismo dei valori e delle concezioni di vita?

D'altra parte se uno potesse sapere in anticipo tutti i possibili usi strumentali delle proprie teorie, probabilmente non scriverebbe neppure una riga. Einstein continuamente ribadiva di non considerarsi il padre dell'energia atomica: era un peso troppo grande da sopportare.

Nietzsche non ebbe il tempo di vedere un bel nulla, neppure

il fatto che il governo prussiano faceva mettere un suo volume nello zaino del fante impegnato nella prima guerra mondiale. Pertanto non starò certo qui a dire che una tesi superatissima non è in realtà che una tesi caduta di moda, come l'aristotelismo ai tempi di Agostino, riscoperto dalla Scolastica bassomedievale. In fondo chiunque ha il diritto di sostenere che la malattia mentale di un individuo non rende «malata» anche la sua teoria.

Ma anche questa è solo un'opinione. L'importante è lasciare aperta la discussione, senza porre veti o anatemi alle tesi altrui. Da franchi dibattiti spesso vengono fuori cose imprevedibili. Se gli stalinisti sovietici avessero potuto immaginare che la *perestrojka* avrebbe fatto implodere il comunismo da caserma, probabilmente il colpo di stato l'avrebbero fatto nel 1985, non nel 1991. Forse anche la chiesa romana, se avesse civettato meno coll'Umanesimo e col Rinascimento, non avrebbe perduto nel 1517 mezza Europa.

Le civiltà nascono, si sviluppano e muoiono - e così sarà anche per la nostra. Ecco perché bisognerebbe cercare di porre sin da adesso le fondamenta della civiltà prossima a venire. Se gli uomini si sentissero parte della storia di un popolo, che vive attraverso varie civiltà, forse non attribuirebbero a se stessi delle qualità che non hanno e che non possono avere.

Coscienza e materia come pilastri della storia

Di regola i manuali di storia valutano il livello di civiltà di una determinata formazione sociale dal tasso di tecnologia applicato alle sue opere di edificazione. È molto difficile trovare uno storico che accetti l'idea che una civiltà avanzatissima sul piano *tecnologico* possa essere particolarmente arretrata sul piano dello sviluppo *etico*.

Eppure da tempo sappiamo che *coscienza* e *materia* sono due concetti che, pur dovendo coesistere, dispongono di una relativa e reciproca autonomia. Ci siamo serviti di questa verità lapalissiana anche per dimostrare che il marxismo, privilegiando nettamente la struttura economica, era finito in un *cul-de-sac*. Anzi, oggi dovremmo sostenere, guardando i fatti del nostro tempo, che un forte sviluppo della tecnologia raramente comporta un elevato sviluppo della

coscienza o che non necessariamente tale sviluppo comporta un adeguato affronto dei problemi materiali.

L'essere umano, per restare «umano», ha un bisogno *relativo* di tecnologia e un bisogno *assoluto* di coscienza. Sicché là dove le civiltà hanno puntato maggiormente l'attenzione sulla tecnologia, lì bisogna porre il dubbio riguardo al loro livello di autoconsapevolezza.

Le civiltà dotate di un certo livello di sviluppo tecnologico sembra – agli occhi degli storici – che abbiano lasciato all'umanità grandi conquiste storiche semplicemente perché la civiltà odierna (quella occidentale) punta allo stesso modo di quelle tutti i propri sforzi allo sviluppo della tecnologia. Leggiamo il passato così come noi leggiamo noi stessi e come vorremmo che il futuro leggesse noi.

In realtà queste civiltà (di ieri e di oggi) il più delle volte hanno assai poco da trasmettere alla *coscienza* degli uomini; sono civiltà malate di individualismo e socialmente pericolose, proprio perché a motivo della loro forza tecnologica, che è impiegata soprattutto per scopi egemonici, esse minacciano l'esistenza di altre civiltà e anche quella della natura.

Sarebbe interessante far capire ai ragazzi un possibile nesso tra «bullismo» e «civiltà». Come comportarsi quando qualcuno vuole emergere sugli altri utilizzando modi illeciti? La storia sarebbe forse potuta andare diversamente se si fosse impedito a queste forme di «bullismo storico» di nuocere al di fuori dei propri confini geografici, ovvero di cercare oltre questi confini una soluzione alle proprie interne contraddizioni.

È infatti sintomatico che nonostante la loro vantata tecnologia, queste civiltà, basate sull'antagonismo sociale, riescono a sopravvivere solo a condizione di poter depredare le civiltà meno evolute sul piano tecnologico, saccheggiando altresì ogni risorsa naturale disponibile, propria e altrui.

L'uomo è un ente di natura e sono anzitutto le leggi di natura che vanno rispettate. Queste leggi non prevedono un impiego massiccio della tecnologia, ma anzitutto il rispetto della coscienza e della libertà degli esseri umani.

Si dovrebbe considerare il fatto, nell'analisi storica delle ci-

viltà, che quando la maggioranza della popolazione di una civiltà arriva ad accettare, o per convinzione o per rassegnazione, la modalità immorale o antidemocratica di gestione del potere politico, il destino della civiltà è praticamente segnato. Cioè non vi sono più possibilità di vero sviluppo.

La popolazione che vive in periferia tenderà a chiedere aiuto alle popolazioni limitrofe (come facevano i romani più indigenti nei confronti dei barbari), e saranno loro che porranno le basi (morali e di un diverso uso della tecnologia) del futuro sviluppo, e i criteri di questo sviluppo saranno sicuramente diversi da quelli precedenti.

Civiltà immorali e antidemocratiche tendono a distruggere i popoli confinanti, per spogliarli dei loro beni, ma tendono anche a creare delle contraddizioni sempre più acute al loro interno. La gestione del potere diventa molto difficoltosa, poiché tende a dominare l'egoismo delle classi e degli individui. Si perde la consapevolezza del bene comune.

Queste civiltà, anche se apparentemente sembrano molto forti, in realtà finiscono coll'autodistruggersi, poiché scatenano conflitti irriducibili non solo al loro esterno ma anche al loro interno. Sono civiltà che, se incontrano una qualche forma di resistenza, inevitabilmente si indeboliscono, proprio perché tutta la loro forza materiale, tecnologica non è supportata da alcuna risorsa morale; senza peraltro considerare che il loro stesso sviluppo tecnologico può innescare dei meccanismi automatici che ad un certo punto sfuggono al controllo razionale degli uomini (si pensi solo, per restare al presente, alle situazioni caratterizzate dagli impianti nucleari o dai grandi debiti pubblici, ma gli storici farebbero bene a mettere in relazione anche la desertificazione con la deforestazione praticata su vasta scala già al tempo dello schiavismo).

Gli effetti a catena che provocano certe contraddizioni sono così vasti che quando si mettono in atto delle rigide forme di controllo si finisce soltanto per aumentarne l'intensità. Con questa chiave di lettura si potrebbero interpretare tutte le dittature.

È davvero così grave permettere a uno storico di fare politica quando sostiene che, poiché l'uomo è un ente di natura, la sua tecnologia non può distruggere l'ambiente, pena la sua stessa sopravvi-

venza come specie? La tecnologia non dovrebbe forse essere composta di materiali facilmente riciclabili dalla natura stessa? Non bisogna forse trovare un criterio *umano* di usabilità della tecnologia?

La tecnologia deve permettere uno sviluppo sostenibile, cioè equilibrato, delle società democratiche e una riproduzione garantita dei processi naturali. Non può essere usata la tecnologia per sfruttare il lavoro altrui, per saccheggiare risorse naturali, specie se queste non sono rinnovabili. Il criterio di usabilità della tecnologia deve essere di *utilità sociale* e insieme di *tutela ambientale*. Questi due aspetti devono coesistere affiancati.

A titolo esemplificativo si possono qui fare alcune osservazioni sui manuali di storia del primo anno delle Superiori.

A nostro parere una delle più grandi disgrazie dell'umanità è stata la scoperta dell'uso dei metalli, la *metallurgia*, che gli storici invece definiscono come la più importante innovazione tecnologica del mondo antico, insieme alla *ruota* e all'*aratro*.

Con la metallurgia – essi sostengono – l'uomo smette definitivamente d'essere «naturale», soprattutto quando arriva al «bronzo», che in natura non esiste. Comincia in sostanza a sovrapporsi a ciò che l'ambiente naturale gli metteva a disposizione. Fino a quel momento infatti – cioè per milioni di anni – aveva usato la pietra, l'osso, il legno, l'avorio... tutto quello che la natura gli offriva e che si poteva facilmente trovare, sostituire, riciclare e riconvertire in altro.

Era l'abbondanza stessa della natura che rendeva inutile l'esigenza di utilizzare i metalli. Quindi si può presumere che tale esigenza sia maturata anzitutto in un territorio molto ostile, impervio, difficile da vivere (p.es. le paludi o le aree acquitrinose e melmose dei fiumi che esondano periodicamente); territori prodottisi a causa di imprevisti o improvvisi mutamenti climatici o di errati comportamenti umani. Non è infatti da escludere che le cosiddette «civiltà» siano nate presso popolazioni disadattate o emarginate o addirittura escluse dal consesso di altre popolazioni, a causa di certi loro atteggiamenti.

Non dimentichiamo che sono state proprio queste popolazioni *sui generis* che, per giustificare taluni atteggiamenti arbitrari, han-

no inventato la *religione*, la quale non ha solo la funzione di reprimere chi non si adegua al regime dominante, ma anche di legittimare la disuguaglianza sociale (tra uomo e uomo e tra uomo e donna), che poi si traduce in oppressione dell'uomo nei confronti della natura. Dio sostituisce la natura quando un particolare ceto sociale vuol far valere i propri interessi su una collettività e si serve appunto della religione per far credere che i propri interessi appartengano all'intera collettività.

In origine fu insensato il passaggio dall'agricoltura allo sviluppo urbano, ma, prima ancora, lo stesso passaggio dal *nomadismo* alla definitiva *stanzialità* (quella stanzialità che gli indiani nordamericani hanno ignorato sino alla metà dell'Ottocento), sarebbe stato meglio considerarlo come foriero di rischi imprevedibili. Quando poi, successivamente, si passò all'urbanizzazione, l'uso sistematico dei metalli divenne inevitabile: rame, stagno, bronzo, ferro, oro, argento... E coi metalli non si facevano solo oggetti d'uso domestico, ma anche armi, e non tanto per cacciare, quanto piuttosto per fare guerre di conquista e di sterminio.

E siccome le cave, le miniere, le fonti di rifornimento erano poche e facilmente esauribili (non essendo rinnovabili), il bisogno di ampliare i mercati o d'impadronirsi di territori altrui divenne sempre più forte. S'era imboccata una via irreversibile, che rendeva tutto innaturale.

La storia è diventata col tempo una gigantesca carneficina tra popolazioni dedite alla cosiddetta «civilizzazione», sia che questa fosse espressamente voluta, sia che fosse passivamente ereditata: in entrambi i casi infatti s'è dovuta imporla con tutta la forza e l'astuzia possibile a quelle popolazioni ancora caratterizzate dall'ingenuo collettivismo dell'innocenza primordiale.

A volte queste aggressive popolazioni sono state sconfitte militarmente da altre che, dal punto di vista della «civilizzazione», erano più indietro (perché p.es. ancora nomadiche, prive di città ecc.), ma col tempo queste popolazioni tecnologicamente più arretrate sono state assorbite, hanno «modernizzato» il loro stile di vita, si sono lasciate corrompere, diventando come le popolazioni che avevano sconfitto (vedi p.es. i «barbari» nell'alto Medioevo europeo).

Il virus dell'antagonismo sociale si è lentamente ma progressivamente diffuso in tutto il pianeta. Le catastrofi epocali che questo stile di vita ha prodotto non sono mai state sufficienti per ripensare i criteri che determinano il concetto di «civiltà». Tutto quanto è anteriore a un certo periodo noi continuiamo a chiamarlo col termine di «preistoria».

Ecco perché dobbiamo ripensare i criteri di periodizzazione con cui siamo soliti distinguere i periodi storici. La civiltà è una sola, quella *umana*. Semmai sono le forme a essere diverse. Da una storia fondata sul *collettivismo democratico* siamo passati a una storia basata sull'*antagonismo sociale*, gestito, a seconda dei casi, da gruppi privati (monopolistici) o da istituzioni statali (burocratiche). I gruppi privati sono tipici dell'Europa occidentale e degli Stati Uniti (dove lo Stato è alle loro dipendenze); le istituzioni statali sono invece tipiche di molti paesi asiatici (anzitutto la Cina, ma il collettivismo forzato ha caratterizzato anche tutto il cosiddetto «socialismo reale»).

Civiltà e inciviltà

È singolare che ogniqualvolta i manuali di storia cominciano a trattare l'argomento delle «civiltà» partano da quelle «mediterranee», come se l'intero pianeta ruotasse attorno a questo mare. Ma è ancora più singolare che quando trattano delle società preschiavistiche, anteriori quindi alle suddette «civiltà», usino sempre, per definirle, il termine dispregiativo di «primitive». Il concetto di «primitivo» non viene inteso tanto nel senso di «primordiale» quanto piuttosto nel senso di «rozzo», «barbaro», «incivile»... Non indica un tempo storico ma una condizione dell'esistere.

Per come lo usiamo noi occidentali, esso non è mai neutro o tecnico, ma esprime un concetto di valore vero e proprio, che a sua volta rappresenta un inequivocabile stato di fatto: in tal senso non è molto diverso da quello di «feudale» o «medievale». «Primitivo» non è anzitutto «colui che viene prima», quanto piuttosto «colui che non è civile», e per «civile» noi occidentali, normalmente, intendiamo le civiltà che conoscevano la scrittura, il progresso tecnico-scientifico, un'organizzazione politica di tipo monarchico o repubblicano,

fondata sulla separazione delle classi, un apparato amministrativo e militare molto sviluppato, una netta divisione dei lavori e delle proprietà... in una parola tutte quelle che conoscevano e praticavano lo *schiavismo*. «Civile» per noi è Ulisse, che mente, ruba e uccide e rispetta formalmente i propri dèi (non quelli altrui); «primitivo» invece è Polifemo, che pascola tranquillamente le proprie capre ed è sostanzialmente ateo.

I manuali di storia non hanno neppure il termine di «civiltà primitive», proprio perché lo considerano un controsenso. Una popolazione preschiavistica non ha dato origine ad alcuna «civiltà», non avendone gli strumenti, le possibilità. Non a caso tutte le popolazioni *nomadi* vengono definite «tribù primitive», mentre le popolazioni *sedentarie* vengono messe a capo della nascita delle «civiltà». Quando i nomadi sconfiggono i sedentari, allora gli storici dicono che si ha un regresso nello sviluppo sociale, politico, culturale ecc. (vedi p.es. l'invasione dorica in Grecia).

Da questo punto di vista sarebbe meglio usare il termine «primitivo» come sinonimo di «rozzo», «incivile» ecc., in riferimento a qualunque atteggiamento, di ogni epoca e latitudine, che risulti nocivo o agli interessi delle masse popolari o alla natura nel suo complesso. Per il nostro modo di saccheggiare le risorse naturali o di sfruttare il lavoro altrui noi occidentali siamo molto più «primitivi» degli uomini vissuti milioni di anni fa.

Al posto di «primitivo» o di «selvaggio», per indicare le popolazioni più antiche, noi dovremmo usare termini come «originario», «primordiale» o «ancestrale». Sono «prime» non «primitive» quelle popolazioni esistite prima di noi, agli albori della nascita dell'uomo in generale e non tanto delle civiltà in particolare. Per indicare una popolazione noi non dovremmo usare dei termini che di per sé esprimono già dei giudizi valutativi.

Le popolazioni potrebbero anche essere suddivise in «stanziali» (o «sedentarie») e «nomadiche» (o «itineranti»), in «agricole» e «allevatrici», senza che per questo ci si debba sentire in diritto di esprimere giudizi di valore su questa o quella forma di conduzione sociale della vita. I confronti sono sempre relativi.

Una popolazione che usa la *scrittura* non può essere consi-

derata, solo per questo, più «civile» di quella che si basava sulla *trasmissione orale delle conoscenze* (che favoriva peraltro una forte *memoria collettiva*). Quando i legami tribali sono molto forti, la tradizione orale è più che sufficiente. Per milioni di anni gli uomini non hanno conosciuto la scrittura, ma non per questo la storia si è fermata.

La trasmissione orale delle conoscenze e delle esperienze offriva un certo senso della storia, utile alla conservazione e riproduzione del genere umano e dei suoi valori, secondo leggi di natura, anche se questa trasmissione era infarcita di elementi mitologici, favolistici, che costituivano la cornice fantasiosa di un quadro sostanzialmente realistico (sempre meglio, peraltro, che fare il contrario, come oggi, dove gli elementi mitologici trasmessi dai mass-media prevalgono nettamente su quelli realistici).

Non ha senso definire «barbare» le popolazioni che non si riconoscevano nella civiltà greco-romana: lo schiavismo è nato nella *polys* e non tra i barbari, che anche quando questi l'hanno praticato, non sono mai arrivati ad adottarlo come «sistema di vita». Diamo dunque un nome alle popolazioni sulla base della loro provenienza geografica o sulla base delle caratteristiche linguistiche o religiose, ma non usiamo una terminologia comparativa che a priori considera più avanzato solo ciò che tradizionalmente ci appartiene (oggi peraltro non sappiamo neppure quanto sia tipicamente «nostro», di noi occidentali, e quanto no).

Ogni popolazione può avere aspetti di grandezza e di miseria, quindi forme di civiltà e di primitivismo. Le forme di civiltà sono il tentativo di superare il proprio primitivismo. E in questi tentativi si compiono passi avanti ma anche passi indietro, poiché questo andirivieni fa parte della natura umana. Non esiste un vero progresso all'infinito, ma solo il fatto che si compiono scelte diverse, che impongono diverse consapevolezze, diverse forme di responsabilità. Non dimentichiamo che i peggiori crimini contro l'umanità noi li abbiamo compiuti nel XX secolo.

Barbaro e civile

Quando trattano la storia dell'impero romano, pagano o cristiano che sia, gli storici sono abituati a considerare le popolazioni cosiddette «barbariche» nemiche non solo di questa specifica civiltà, ma anche della civiltà *qua talis*. Non vedono mai le distruzioni e le devastazioni operate dai «barbari» come una forma di negazione delle contraddizioni antagonistiche della civiltà romana e quindi come un tentativo di ricostruzione della «civiltà» su basi nuove.

Noi sappiamo che le civiltà individualistiche (che potremmo definire anche come quelle dello «sfruttamento») hanno fatto a pezzi quelle collettivistiche: quest'ultime oggi sopravvivono a stento in posti remoti della terra e, per definizione, non fanno la «storia».

Noi ovviamente non possiamo sostenere che le popolazioni cosiddette «barbariche», che distrussero il mondo romano, fossero caratterizzate da un collettivismo analogo a quello del comunismo primitivo. Però possiamo dire che vivevano una forma di collettivismo sufficiente a far fronte all'ondata individualistica della civiltà romana. Se questa forma preschiavistica non avesse avuto sufficiente forza, l'impero romano non sarebbe crollato o per lo meno non l'avrebbe fatto in maniera così rovinosa.

Probabilmente proprio il continuo contatto con l'individualismo dei romani aveva permesso ai «barbari» di porsi nei loro confronti in maniera non ingenua, li aveva cioè indotti a trovare delle strategie utili alla propria difesa. Cosa che non è avvenuta da parte degli africani nei confronti delle potenze occidentali o da parte degli indiani d'America nei confronti degli europei.

Solo che questo continuo contatto non solo ha permesso ai «barbari» di comprendere le astuzie dei romani, ma ha anche prodotto un condizionamento negativo: infatti, una volta penetrati nell'impero, i cosiddetti «barbari» si sono sostituiti all'individualismo romano, limitandosi a mitigarne le asprezze (vedi p.es. il passaggio dallo schiavismo al servaggio, in cui però la proprietà feudale resta una forma di individualismo, essendo contrapposta a quella comune di villaggio).

Gli storici sono abituati a vedere la «civiltà» come un qualcosa che si basa su elementi prevalentemente formali: p.es. il valore delle opere artistiche e architettoniche, le espressioni linguistiche e

comunicative, i livelli economici e commerciali raggiunti ecc. Tutti questi aspetti, che pur sono «strutturali» ad ogni civiltà, vengono visti in maniera formale, in quanto non ci si preoccupa di verificare il tasso di «umanità» in essi contenuto.

Nell'esame storico di una civiltà gli storici dei nostri manuali non riescono neppure a capire che non si possono giustificare i rapporti antagonistici confidando nel fatto che anche tra le fila delle classi dirigenti vi sono soggetti che provano sentimenti umani, sono capaci di gesti di umanità e via dicendo. Così facendo si fa un torto a milioni di persone che vivono in condizioni servili, da cui non possono sperare di uscire confidando nei buoni sentimenti di chi rappresenta l'oppressione.

La questione della *morale (pubblica e privata)* andrebbe separata da quella dell'analisi delle *contraddizioni sociali*, che riguarda i rapporti di forza tra le classi. Peraltro, in tutte le civiltà basate sull'antagonismo, nessuna esclusa, domina incontrastata la corruzione e con essa l'inganno, con cui si cerca di ovviare all'insicurezza e alla precarietà nella vita sociale. Civiltà di questo genere in teoria potrebbero essere facilmente abbattute se solo il popolo fosse moralmente solido e politicamente unito. Ai carcerieri che dicevano a Lenin che di fronte allo zarismo non c'era nulla da fare, lui rispondeva che in realtà sarebbe bastato dargli una spallata, ma ai compagni «puristi» del partito aggiungeva anche che in queste autocrazie, per non parlare delle democrazie europee, la corruzione è un fenomeno sociale, non riguardante solo il potere politico, e che, quando si vuole una rivoluzione, non è possibile scegliersi le persone: bisogna farla con quelle che la società mette a disposizione.

Noi dobbiamo rinunciare alla pretesa di sentirci assolutamente superiori a qualunque altro tipo di civiltà, di ieri di oggi e di sempre. Non abbiamo il diritto di porre una seria ipoteca sul futuro, solo perché non sappiamo immaginare soluzioni alternative allo *status quo*.

È pedagogicamente un'indecenza non riuscire a trovare uno storico che accetti almeno come ipotesi l'idea di considerare più «civili» proprio quelle esperienze tribali prive di tecnologia avanzata, di urbanizzazione sviluppata, di mercati e imprese produttive ecc. Nei

manuali che usiamo un'esperienza «tribale» appare tanto più «civile» o più «umana» solo in quanto è più vicina al nostro modello di sviluppo. Infatti quanto più se ne allontana, tanto più diventa, *ipso facto*, «primitiva». E per noi occidentali il concetto di «primitivo» non vuol soltanto dire «rozzo e incolto» in senso *intellettuale*, ma anche in senso *morale*: il primitivo è un essere con poca intelligenza e con scarsa profondità di sentimenti, quindi non molto diverso da una scimmia.

Se mettessimo a confronto i livelli di istintività con cui si reagisce a determinate forme di condizionamento sociale e culturale, ci accorgeremmo che noi «individualisti» siamo molto più vicini al mondo animale di quanto non lo siano stati gli uomini primitivi, che ragionavano mettendo l'interesse del collettivo sempre al primo posto. Una reazione istintiva di fronte alle difficoltà è tipica di chi è abituato a vivere la vita sotto stress, in stato di continua tensione, ai limiti del panico, sentendo tutto il peso delle responsabilità sopra le proprie spalle, senza possibilità di avere significativi aiuti esterni.

Questo per dire che il crollo di una civiltà non andrebbe di per sé giudicato negativamente, poiché bisogna sempre vedere se da questo crollo è sorta o può sorgere una civiltà superiore, e se questa superiorità s'è manifestata o si manifesterà solo sul piano meramente formale della tecnologia, della scienza, dell'arte, dell'economia, dell'organizzazione politica ecc., o non anche invece sul piano dell'esperienza dei valori umani, sociali, collettivi.

P.es. nel passaggio dal mondo romano al feudalesimo sicuramente vi è stata un'evoluzione positiva nel tasso di umanità degli individui, in quanto si riuscì a sostituire lo schiavismo col servaggio. Tuttavia questa forma specifica di evoluzione non può essere analogamente riscontrata nel passaggio dal feudalesimo al capitalismo, in quanto esigenze collettive rurali sono state qui distrutte da esigenze individualistiche urbane.

Per circa settant'anni si è creduto possibile che l'individualismo urbano del capitalismo potesse essere sostituito con il collettivismo urbano del socialismo amministrato dall'alto, ma il fallimento di questo risultato è stato totale. Ciò a testimonianza dell'impossibilità di creare una civiltà autenticamente «umana» limitandosi a cam-

biarne alcune forme. Non si può costruire un *socialismo umanistico* limitandosi semplicemente a socializzare la proprietà e la gestione dei mezzi produttivi.

Altri aspetti, generalmente dati per scontati, vanno riconsiderati: p.es. il primato della città sulla campagna, dell'industria sull'agricoltura, del lavoro intellettuale su quello manuale, della cultura sulla natura, dell'uomo sulla donna, della scienza sulla coscienza ecc.

Evoluzione e involuzione

Noi non possiamo attribuire il livello di progresso di una popolazione al grado di sviluppo tecnologico, di divisione del lavoro o ad altri fattori meramente materiali o economici, senza prendere in considerazione l'insieme delle condizioni sociali, culturali e politiche dell'intera popolazione. Non sono un indice sicuro di progresso i fattori cosiddetti «dominanti», come p.es. il livello delle forze produttive, che si misura sulla capacità di riprodursi economicamente. È l'insieme della *vita sociale* che va preso in considerazione e non un suo singolo aspetto.

Non dobbiamo dimenticare che i guasti principali arrecati al nostro pianeta provengono esclusivamente dalle cosiddette «civiltà», cioè da organizzazioni «avanzate» dell'economia, delle istituzioni, dell'apparato bellico... Bisogna quindi ripensare totalmente il significato della linea evolutiva che va dalle società tribali alle civiltà. Questo perché, a ben guardare, non c'è stata una vera e propria «evoluzione», ma piuttosto *un'involuzione da uno stadio di vita collettivistico a una serie di formazioni sociali individualistiche*. Una qualunque transizione al socialismo ha senso solo se porterà il genere umano a vivere in maniera analoga alle società tribali (preschiavistiche), ovviamente con una diversa consapevolezza rispetto a quella che gli uomini avevano oltre seimila anni fa (il periodo all'incirca in cui le civiltà sono iniziate).

Se fossimo un minimo onesti con noi stessi, troveremmo alquanto difficile sostenere che gli uomini di oggi hanno una coscienza della loro umanità di molto superiore a quella che potevano avere

gli uomini di mille, diecimila o un milione di anni fa. Non sono le circostanze esteriori, materiali o fenomeniche, che rendono più o meno grande tale consapevolezza, altrimenti si sarebbe costretti ad affermare che popolazioni prive di scienza e di tecnica evolute dovrebbero essere considerate dal punto di vista della consapevolezza umana, assolutamente primitive. Ma se anche solo guardassimo al modo in cui hanno vissuto il loro rapporto con la natura, dovremmo dire esattamente il contrario.

Come d'altra parte è assurdo sostenere che, solo per il fatto di non aver lasciato nulla di scritto, determinate popolazioni possono essere considerate umanamente sottosviluppate. Noi oggi siamo talmente condizionati dalla scienza e dalla tecnica che non siamo più capaci di stabilire dei parametri qualitativi con cui indicizzare e monitorare l'umanità dell'uomo, a prescindere dai mezzi tecnoscientifici che impiega.

Per noi l'essere umano è anzitutto l'*homo technologicus*, oltre il quale esiste solo l'*homo animalis*, assolutamente primitivo, ferino, come – a partire dal mondo greco-romano – si presumeva fossero le popolazioni cosiddette «barbariche», disprezzate anche nel modo di parlare. Facciamo molta fatica ad accettare l'idea, per molti versi incredibilmente banale, di un *sano relativismo storico*.

In realtà sarebbe sufficiente rinunciare a tutto ciò che contraddice le *esigenze riproduttive della natura*, per capire che la nostra attuale civiltà è lontanissima dal potersi definire «umana». Infatti è soltanto la *natura* che può farci capire *l'essenzialità della vita*. E se c'è una cosa che non possiamo permetterci, anche se all'apparenza sembra non essere così, è proprio quella di essere contro-natura, cioè di usare scienza e tecnica *etsi daretur non esse naturam*.

Qui non è più questione di destra o sinistra, di capitalismo o socialismo; la stessa tutela ambientale rischia di diventare un mero surrogato, se non si pone il problema di come uscire da un concetto di «civiltà» in base al quale noi oggi intendiamo cose del tutto innaturali e quindi inumane.

Quando gli storici prendono in esame i seguenti venti punti, non hanno dubbi da quale parte stare, o comunque un docente sa già a quale risposta porteranno gli interrogativi che dovrà porre allo stu-

dente, nel mentre insieme useranno il libro di testo. Ma dare per scontata una risposta a questi temi significa fare un torto alla ricerca storica.

- La scrittura di pochi singoli ha sostituito la trasmissione orale di un popolo (interessi particolari hanno prevalso su interessi generali);

- la vita urbana ha subordinato a sé quella rurale;

- il valore di scambio ha prevalso su quello d'uso;

- il mercato ha rimpiazzato l'autoconsumo (oggi poi il mercato finanziario e borsistico tende a prevalere su quello economico e produttivo);

- la specializzazione del lavoro ha sostituito la capacità di saper fare ogni cosa utile a sopravvivere;

- il lavoro intellettuale è decisamente prevalso su quello manuale;

- con la scienza e la tecnica si vuole «dominare» la natura e la parte più debole, meno acculturata dell'umanità;

- all'uguaglianza dei sessi è seguita la dominanza del genere maschile;

- la proprietà privata domina su quella sociale;

- la stanzialità ha sostituito il nomadismo;

- l'esigenza del superfluo ha prevalso sui bisogni fondamentali;

- l'idea di progresso indefinito o prevalente è stata usata demagogicamente in relazione alla materialità della vita, illudendo le masse che il benessere economico sarebbe stato generalizzato;

- s'è fatto coincidere, in maniera automatica, il livello di *produttività* di un paese col benessere *sociale* della popolazione; indici quantitativi hanno prevalso su quelli qualitativi; l'*economico* ha prevalso non solo sull'*ecologico* ma anche sul *sociale*;

- l'io prevale sul collettivo;

- la democrazia delegata ha sostituito quella diretta;

- le amministrazioni statali hanno paralizzato l'autogestione o l'autogoverno delle popolazioni, e in generale lo Stato domina la società civile; si è voluto far credere che una maggiore statalizzazione significasse automaticamente una maggiore socializzazione;

- le nazioni hanno sostituito le comunità di villaggio; si sono posti dei confini per restare separati, dopodiché si sono aboliti i confini, cioè si è invasa la proprietà altrui, per meglio dominare gli Stati più deboli;

- ci si arroga il diritto di imporre alle nazioni più deboli i propri criteri di vita: non c'è confronto alla pari, rispetto della diversità, ma imposizione di un modello;

- tutti i valori affermati (siano essi laici o religiosi) servono solo per assicurare questo stato di cose, cioè anche se i valori sembrano umani e conformi a natura, nella pratica producono il contrario;

- le armi che servivano per cacciare ora possono distruggere l'intero pianeta.

Tentativi di superamento dello schiavismo

Nell'Antico Testamento ampio spazio viene dedicato alle vicende di due grandissimi personaggi, intorno ai quali sono state costruite numerose leggende: Abramo e Mosè, due soggetti che ancora oggi vengono considerati patriarchi, con più o meno enfasi, di due religioni per molti versi opposte: *Ebraismo* e *Islamismo*.

Ebbene, proprio le vicende di questi due personaggi possono essere considerate quanto di meglio l'umanità abbia prodotto in relazione al tentativo di superare le fondamenta del regime schiavistico, a partire dal momento in cui è stato abbandonato il comunismo primitivo (circa 6000 anni fa), fino alla nascita di Cristo.

La fuoriuscita di Abramo dalla civiltà assiro-babilonese e quella di Mosè dalla civiltà egizia hanno prodotto, sul piano della riflessione culturale, sociale e politica delle conquiste di livello così elevato da restare ineguagliate per quattro millenni.

Al punto che ancora oggi viene da chiedersi se non sia vera l'ipotesi di chi ritiene la Palestina il centro della Terra, cioè il luogo dell'Eden originario, in cui sarebbero nate le prime esperienze di tradimento dell'ideale comunitario primitivo, poi sviluppatesi in Africa (civiltà egizia), nel Mediterraneo (civiltà fenicia, minoica ecc.) e nel Medio Oriente (civiltà sumera, ittita, assiro-babilonese, persiana).

L'esilio di Abramo e Mosè costituirebbe, se vogliamo, il tentativo, non riuscito, di recuperare nel territorio ch'era stato abbandonato secoli prima, le radici democratiche, egualitarie dell'uomo primitivo.

Le migrazioni dei popoli

Le migrazioni dei popoli indoeuropei (specie quella dei Dori) posero un freno allo sviluppo indiscriminato dello schiavismo o riorganizzarono questo sistema su basi più primitive, ma non per questo più antidemocratiche. Spesso gli storici sono soliti definire questi periodi come «oscuri o bui» semplicemente perché giudicano l'organizzazione socioculturale e politica sulla base dei parametri della civiltà precedente.

In realtà si tratta di porre ogni civiltà in rapporto all'organizzazione comunitaria primitiva, cercando di capire fino a che punto se n'era allontanata. Sotto questo aspetto, p.es., le popolazioni cosiddette «barbariche» che posero fine all'impero romano erano di molto superiori alla civiltà latina nel rispetto della dignità umana (lo dimostra, successivamente, il fatto che la condizione dello schiavo si trasformò in quella del servo della gleba).

La transizione dall'alto al basso Medioevo

Fanno un po' sorridere quei manuali di storia medievale quando cercano di spiegare il motivo per cui a partire dal Mille la situazione sociale in Europa occidentale mutò in maniera molto significativa rispetto a tutto l'alto Medioevo. In genere le motivazioni che adducono sono le seguenti:

1. l'aumento demografico fu causa del benessere economico (ma può essere stato vero - dicono gli storici - anche il contrario);
2. il clima diventò meno freddo e meno piovoso (favorendo l'agricoltura);
3. cessarono le invasioni barbariche o piratesche (normanne, ungare, saracene);
4. si crearono nuovi strumenti lavorativi (collare rigido per i

buoi e i cavalli da tiro, aratro pesante, mulini ad acqua e a vento, ecc.);

5. si passò dalla rotazione biennale a quella triennale;

6. si dissodarono o bonificarono nuove terre.

In realtà non una di queste cause può servire a spiegare il mutamento epocale del Mille. L'unica, vera, importante causa non viene mai detta, ed è proprio quella che spiega tutte le altre: la *differenza di mentalità* ovvero di *valori culturali* tra un'epoca e l'altra.

A partire dal Mille inizia a svilupparsi una classe sociale, quella mercantile (che sin dal crollo dell'impero romano occidentale era stata nettamente minoritaria, sebbene mai scomparsa) in concomitanza al declino morale di alcuni valori fondamentali incarnati da un'altra classe sociale, l'aristocrazia (laica ed ecclesiastica), che gestiva un ruolo dominante sul piano politico. Questa nuova classe s'impone, inizialmente, per i prodotti rari e preziosi, ottenuti dai commerci a lunga distanza.

La borghesia non è una classe sociale come le altre, cioè conservatrice dell'esistente, ma una classe rivoluzionaria, in grado di distruggere tutto il passato per ricostruirlo in maniera completamente diversa. Essa si comporta sempre così, ovunque si trovi, proprio perché il suo obiettivo è quello di fare del *denaro* il metro di misura di ogni cosa. È la mentalità che cambia.

Quando si è in presenza del *baratto*, i rapporti sociali sono molto più semplici e diretti. È vero che nell'area bizantina continuarono i rapporti commerciali dell'antica Roma, ma qui lo Stato giocava un ruolo di controllo che nell'area occidentale dell'impero romano-cristiano, a causa dell'individualismo dei protagonisti politici ed economici, non è mai stato possibile.

Gli storici, invece di stare a cercare delle spiegazioni di tipo tecnico, dovrebbero chiedersi il motivo per cui tale mutamente epocale, senza precedenti storici, sia avvenuto proprio intorno al Mille e perché anzitutto in Italia, nelle Fiandre e in quella parte dell'Europa settentrionale dove si formò la Lega Anseatica.

In motivi in realtà sono molto semplici, anche se vanno dettagliati:

1. in Italia perché qui il clero e la nobiltà avevano raggiunto

livelli di profonda corruzione;

2. nelle Fiandre perché la stessa corruzione era stata raggiunta all'interno dell'impero franco, decisamente influenzato dal papato;

3. nell'Hansa perché qui la corruzione era forte nell'impero sassone, il quale fu una creazione di quello franco.

A imperare incontrastata alla fine del basso Medioevo era la corruzione dei poteri forti, quelli aristocratico-cattolici, proprietari terrieri, comandanti militari e gestori del potere politico e culturale, quindi, in primis, il clero.

È stata la decadenza e, insieme, l'arroganza di questi ceti parassitari, abituati a vivere di abusi e sopraffazioni, di rendite e privilegi d'ogni tipo, di impunità e iniquità, che ha fatto sorgere una «classe alternativa», o, sarebbe meglio dire, che tale si presumeva. Infatti, alla resa dei conti, la borghesia tolse sì alla nobiltà (laica ed ecclesiastica) tantissimo potere, ma solo per poterne gestire uno con altrettanta arroganza, seppur sotto la maschera della *democrazia parlamentare*, con cui volle sostituire le monarchie di diritto divino.

La borghesia ha potuto emergere proprio perché il cristianesimo non poteva più essere utilizzato, in via esclusiva, da una nobiltà corrotta per dimostrare la propria virtù, il proprio valore. Quando la discrepanza tra teoria e prassi raggiunse livelli inusitati, emerse una classe che cercò una più decisa coerenza non migliorando la prassi ma peggiorando la teoria. I pochi che cercarono di migliorare la prassi furono i movimenti popolari pauperistici, tutti ferocemente repressi dai poteri costituiti.

La borghesia non cercò una migliore coerenza in positivo ma in negativo. Impose progressivamente una mentalità secondo cui la povertà è una colpa di chi la subisce, non avendo il povero la volontà di riscattarsi, e l'assistenza nei suoi confronti non fa che indurlo alla rassegnazione, cioè a farlo diventare ancora più povero; la bontà, in tal senso, è una forma d'imperdonabile ingenuità, anche perché deve sempre valere il principio che non ci si può mai fidare di nessuno; se uno vale per ciò che possiede, tutto è lecito per possedere qualcosa, nel rispetto formale della legalità (il diritto va posto al servizio dell'interesse economico); chi non sa mentire o dissimulare

è destinato a rimanere servo, e così via.

Tutti questi criteri di vita esistevano già nella nobiltà, ma erano mitigati dal cristianesimo; inoltre nella nobiltà, che viveva sostanzialmente di rendita, non erano così esasperati come nella borghesia, che non essendo proprietarie di terre e di servi, doveva per forza concentrare i propri sforzi in altri settori, usando altri mezzi e con ben altra determinazione.

Non avendo alcuna possibilità d'arricchirsi immediatamente attraverso la terra, che la nobiltà aveva conquistato con la spada e il clero con le donazioni e i lasciti testamentari, la borghesia aveva bisogno di radicalizzare il proprio stato d'animo, cercando di farsi largo, con tutta l'accortezza possibile, tra giganti che alla prima occasione avrebbero potuto stritolarla.

Ecco perché all'inizio poteva dedicarsi soltanto ai commerci sulle lunghe distanze, quelli più rischiosi per molti motivi, alla ricerca di cose introvabili, che avrebbero potuto solleticare la vanità o le ambizioni delle corti signorili. Doveva sedurre i facoltosi con «sostanze oppiacee», in grado di creare dipendenza.

Una borghesia del genere doveva per forza possedere un certo livello culturale, doveva essere in grado di muoversi a prescindere da qualunque circostanza ambientale o sociale. Un mutamento di rotta così epocale non poteva in alcun modo essere determinato da fattori climatici, demografici o tecnologici, che al massimo si ponevano come circostanze fortuite o fattori concomitanti, in nessun caso come motivazioni fondamentali, né in prima né in ultima istanza.

Facciamo degli esempi chiarificativi.

- Non è affatto vero che un clima meno freddo e meno piovoso sia più favorevole all'agricoltura, anzi, può essere vero il contrario. Dipende molto dagli ambienti in cui ciò si verifica, senza poi considerare che non si può mai dissociare il clima dai rapporti agrari: nel senso cioè che ci può essere povertà anche in presenza di un clima favorevole, se questi rapporti sono servili o schiavili.

- Non è affatto vero che l'aumento demografico porti con sé un certo benessere economico: l'esplosione demografica delle città bassomedievali è andata di pari passo con la formazione di un proletariato manifatturiero che viveva in condizioni peggiori di quelle dei

contadini proprietari di un piccolo lotto di terra; non solo, ma nelle città si sono formate schiere di sottoproletari privi di un lavoro stabile, disposti a fare qualunque cosa per qualunque prezzo. Lo stesso progresso economico, se porta a un incremento demografico nelle città, determina anche uno spopolamento delle campagne.

- Il fatto che nelle campagne si producesse di più e meglio, può essere stato determinato proprio dalle esigenze dei mercati locali urbani, già dominati dalla borghesia. Non sono stati i miglioramenti in agricoltura a far sorgere le città, ma il contrario. Anzi, i miglioramenti nella gestione della terra non sono andati a vantaggio della maggioranza dei contadini, ma solo di una piccola minoranza, quella che aveva i lotti in proprietà o quella che aveva i mezzi economici per prenderli in affitto, impiegando operai salariati. La grande maggioranza dei contadini, proprio in forza di questi mutamenti che richiedevano meno manodopera, fu espulsa dalle campagne.

- Quanto alle invasioni barbariche o piratesche, esse furono possibili proprio a causa della corruzione della nobiltà, che non solo rendeva impossibile un potere centralizzato anche nei momenti di maggior pericolo, ma che non era mai capace di creare delle leghe di aiuto reciproco. La nobiltà (laica ed ecclesiastica) era abituata a pensare soltanto ai propri interessi di casta: assai raramente riusciva a creare delle coalizioni contro un nemico comune.

Tutti i manuali di storia medievale, nessuno escluso, sostengono sempre che all'anarchia feudale non c'era altra alternativa che il centralismo dello Stato (imperiale o nazionale). Chissà perché a nessuno viene mai in mente, anche solo in via ipotetica, una soluzione *democratica* in cui tutta la terra appartenesse alle comunità di villaggio, prive di statuti servili.

Perché la rivoluzione borghese in Europa occidentale?

Uno dei grandi problemi che la scienza storica deve ancora spiegare, in maniera esauriente, è il motivo per cui i rapporti borghesi e il modo di produzione capitalistico si sono sviluppati non nella ricca e avanzata civiltà bizantina (rimasta tale almeno sino alle crociate e all'invasione turca), ma nell'Europa occidentale, che dalla ca-

duta dell'impero romano fino al mille conobbe una notevole arretratezza economica e tecnologica. Questione che, sul piano più generale, non contestuale, si potrebbe anche porre nei termini seguenti: come mai, a parità di condizioni economiche, in una società si forma la produzione borghese-capitalistica e in un'altra no? Cos'è che impedisce agli uomini di compiere questa transizione sociale? Cos'è che invece la promuove?

Una risposta – ancora tutta da verificare – potrebbe essere la seguente: in occidente esistevano, a livello sovrastrutturale, condizioni più favorevoli all'affermarsi della società e della mentalità borghese. Il che sta a significare che la questione andrebbe affrontata in maniera da considerare le determinazioni ideologiche della *coscienza sociale* come relativamente prioritarie rispetto a quelle strutturali dell'economia. D'altra parte è noto che l'economia non può determinare, *tout-court*, la coscienza sociale, altrimenti non vi sarebbe alcun progresso storico, né si potrebbe mai realizzare il socialismo. Il marxismo parla di «influenza reciproca», di «condizionamento interdipendente» e considera determinante la struttura solo «in ultima istanza». Qui dobbiamo considerare il fatto che quando la coscienza sociale delle contraddizioni di un sistema è ben radicata nel contesto della società, essa tende a trasformarsi in una forza strutturale non meno tenace della forza dell'economia.

Gli antecedenti culturali della borghesia

La rivoluzione borghese – questa potrebbe essere la tesi – è avvenuta nell'occidente europeo perché qui la chiesa cattolica aveva spezzato i vincoli che la legavano alla chiesa ortodossa, dando il via alla concezione laicista e individualista dell'esistenza (in forma embrionale e inconscia). Detto altrimenti: la religione cattolico-romana, pur essendo fondamentalmente una confessione «medievale», ha (quasi) sempre avuto in sé (prima ancora della svolta costantiniana) degli elementi (tuttora da ricercare) che potevano essere svolti in direzione della mentalità borghese. In questo senso bisognerebbe ripercorrere almeno l'itinerario che va da Agostino d'Ippona a Tommaso d'Aquino.

Tale religione, in sostanza, avrebbe contribuito – naturalmente senza volerlo – alla formazione dello spirito borghese, che poi è quello che permette a una determinata economia di assumere una direzione ben specifica. In seguito, cioè a conclusione dell'epoca medievale, il protestantesimo si assunse il compito di laicizzare ulteriormente il cattolicesimo, preparando il terreno culturale per lo sviluppo coerente e conseguente della prassi borghese.

Fino ad oggi la storiografia, sul piano sovrastrutturale, ha studiato, fra l'altro, gli elementi borghesi del protestantesimo, sia secondo la teoria marxista del «riflesso», per cui il protestantesimo non ha fatto altro che legittimare i rapporti economici capitalistici; sia secondo la teoria sociologica di Weber, per il quale il capitalismo è piuttosto un prodotto del protestantesimo (o per lo meno quest'ultimo sarebbe stato la forza propulsiva che avrebbe contribuito in maniera decisiva, sul piano ideologico, alla formazione del capitalismo). Ancora però la storiografia non ha studiato in che modo il cattolicesimo (dei primi 1500 anni della nostra era) poteva condurre (indirettamente) alla mentalità borghese e quindi al protestantesimo. Il quale, se vogliamo, non è stato soltanto una reazione al cattolicesimo, ma anche uno svolgimento necessario della stessa mentalità borghese, che da tempo lo precedeva (come minimo dal Mille).

Il ruolo dell'Inghilterra

Un aspetto che andrebbe chiarito è il motivo per cui la rivoluzione industriale è avvenuta nei paesi anglosassoni e non in quelli latini.

Quando il continente europeo decise di abbandonare le tradizioni ortodosse (con i carolingi), l'Inghilterra, a causa del suo isolamento, non ne fu particolarmente coinvolta: eppure proprio da essa partì la rivoluzione industriale. Come spiegare questa antinomia? Si può forse considerare la rivoluzione industriale come una risposta «pratica» alle pretese egemoniche che la chiesa romana voleva sostenere sul terreno politico e ideologico? Quello che più lascia stupefatti è stato l'assenso quasi totale ottenuto da Enrico VIII al momen-

to di staccarsi da Roma. L'odio che gli inglesi provavano nei confronti della chiesa cattolica da che cosa era motivato? E come mai non è stato così forte da determinare quel rivolgimento scatenato in Germania dalla Riforma?

Alcune risposte plausibili potrebbe essere le seguenti. La chiesa romana, pur essendo disposta al compromesso sui princìpi, non è disposta a perdere il potere politico. I compromessi li fa solo a condizione di conservare più o meno integralmente i propri privilegi. Ecco perché la rivoluzione industriale è potuta avvenire dove il potere politico della chiesa romana era più debole. L'«anello debole» della chiesa romana era l'Inghilterra.

Ma perché questa rivoluzione non è avvenuta in Germania, che pur era stata la prima a staccarsi dalla chiesa cattolica? Perché la Germania, allora, non era ancora una nazione e poi perché la sua mentalità tradizionale era di tipo filosofico-idealistico, simile a quella greca. Perché accadesse una rivoluzione borghese in Germania, occorreva prima di tutto una larga diffusione delle idee anticattoliche, cioè protestanti, così i tedeschi avrebbero avuto la necessaria giustificazione teorica per modificare radicalmente il loro sistema di vita. Quand'essi sono giunti alla convinzione ch'era il momento di fare la rivoluzione borghese, il mondo era già stato diviso dalle potenze coloniali di Francia e Inghilterra. Ecco perché la Germania ha avuto bisogno di sviluppare il nazismo.

L'Italia ha fatto la stessa cosa, ma dal punto di vista cattolico, avendo dovuto cercare in questa confessione la giustificazione che le permettesse di accettare la rivoluzione borghese e industriale. Probabilmente, se la chiesa cattolica avesse contribuito alla realizzazione dell'unificazione nazionale, l'Italia avrebbe partecipato molto prima alla spartizione delle colonie e forse non avrebbe sperimentato la dittatura fascista.

La rivoluzione borghese e industriale poteva dunque nascere e svilupparsi solo in Inghilterra, cioè in una nazione lontana dal potere politico della chiesa cattolica, non molto influenzata dalla civiltà latina e tradizionalmente poco speculativa (l'area più cattolica del Regno Unito è sempre stata soltanto quella irlandese). Questo dimostra che non basta una Riforma protestante per creare una rivoluzio-

ne industriale, come non è bastata la rivoluzione borghese, nata in Italia nell'XI secolo, a provocare quella industriale. Perché avvenisse questa transizione occorreva che la borghesia italiana operasse una lotta ideale contro il cattolicesimo, unificando la penisola. Il che non è mai avvenuto in maniera decisa e risoluta. Ecco perché dopo il Rinascimento l'Italia è tornata al feudalesimo.

Naturalmente l'Inghilterra, essendo lontana dall'influenza della chiesa cattolica (si pensi che Duns Scoto ha elaborato delle teorie che, ai suoi tempi, non trovavano riscontri in alcuna parte dell'Europa, ad eccezione del mondo bizantino), ha potuto realizzare l'unificazione nazionale molto più facilmente (e quindi molto tempo prima) sia dell'Italia che della Germania, divise in tanti Principati e Signorie.

Questo spiega anche il motivo per cui Spagna e Portogallo, che pur sono state le prime nazioni cattoliche colonialistiche, sono state anche le ultime a diventare nazioni borghesi-industrializzate. In entrambe la mentalità cattolica ha avuto un peso determinante. Esse non hanno mai avuto le capacità speculative della Germania per opporsi alla tradizione cattolica (anzi, soprattutto la Spagna, ha sviluppato ancora di più il concetto di «obbedienza» e di «gerarchia», come appare soprattutto nel movimento dei gesuiti e nell'uso massiccio dell'inquisizione).

Se al loro cinismo materialistico (si pensi alla reintroduzione dello schiavismo) Spagna e Portogallo avessero unito forti capacità speculative, in luogo di quelle burocratico-militari, la rivoluzione industriale sarebbe sicuramente nata qui. Cosa che sta avvenendo adesso, ma come un processo calato dall'alto.

Se la rivoluzione capitalistica avviene in presenza non del protestantesimo ma del cattolicesimo, significa che del cattolicesimo è rimasto soltanto l'involucro esterno. Non a caso la nazione che oggi meglio incarna il capitalismo, e cioè gli Usa, è anche quella più lontana dalle posizioni cattoliche.

La formazione delle città

Col termine di «città» non necessariamente dobbiamo inten-

dere un qualcosa di analogo alle nostre. Per definire una «civiltà antagonistica» è sufficiente avere un centro di potere, una sorta di «palazzo cretese», in cui vengano gestite centralmente sia l'amministrazione del territorio che la leadership ideologica. Nell'Asia occidentale, nell'Hindustan e nella Cina antica vi erano città densamente popolate con edifici elevati e concentrati in poche zone. Solo nel Nuovo Mondo si trovano edifici in ordine sparso.

Caratteristica fondamentale delle città è la costruzione di edifici monumentali. La moltiplicazione di questi edifici, a sfondo soprattutto religioso, è una caratteristica di tutte le civiltà antiche e, se vogliamo, di tutte le civiltà *tout-court*, con l'ovvia precisazione che oggi il concetto di «religione» ha assunto connotazioni più «laiche», in conseguenza della rivoluzione industriale e tecno - scientifica.

Tali edifici sono una materializzazione del surplus economico ottenuto con lo sfruttamento dei lavoratori e hanno principalmente la funzione di conservare e se possibile aumentare dei poteri costituiti (a volte svolgevano anche la funzione di depositi per le riserve alimentari in caso di emergenza).

A Uruk, il Tempio Bianco sumero necessitò del lavoro ininterrotto di 1.500 uomini per cinque anni. L'insieme dei templi olmechi a La Venta (agli inizi della civiltà mesoamericana) necessitava di 18.000 lavoratori giornalieri. Il sito di Zhengzhou, creato agli esordi della dinastia Yin (o Shang), necessitò del lavoro di più di 10.000 uomini per 18 anni.

Ancora oggi vi è chi sostiene che i lavoratori che hanno edificato le piramidi egizie non fossero veri e propri schiavi. In realtà poco importa che fossero schiavi o semplicemente servi o cittadini liberi costretti a prestazioni gratuite o sottopagate. Quel che è certo è che si trattava di un lavoro forzato, che non rispondeva affatto alle esigenze di sopravvivenza o di riproduzione degli stessi lavoratori ingaggiati, se non nel senso ch'essi erano comunque costretti a lavorare presso terzi per poter campare.

Noi ci meravigliamo che civiltà pre-industriali abbiano potuto realizzare monumenti architettonici di tutto rispetto e ci rendiamo conto che queste opere sono state rese possibili da una tecnologia o

comunque da un'organizzazione del lavoro relativamente avanzata, ma non ci soffermiamo abbastanza a considerare ch'esse sono state rese possibili anche e soprattutto da una quantità enorme di manodopera più o meno gratuita.

La stratificazione sociale portava alla comparsa di una cultura elitaria, che a sua volta generava, come un effetto domino, dimore e riti funerari molto particolari. Tra le funzioni utilitarie e quelle sontuose, quest'ultime tendevano a prevalere. Il prestigio ch'esse conferivano non veniva percepito tanto come «personale», quanto piuttosto come segno d'appartenenza a una determinata classe o strato sociale. Col tempo poteva anche accadere che queste forme elitarie divenissero patrimonio di altri strati sociali, che erano stati capaci di emanciparsi, di salire di rango.

Un artigianato avanzato

La formazione delle città sarebbe stata impensabile senza la separazione dall'agricoltura di un artigianato avanzato, frutto di un certo sviluppo tecnologico.

Ovviamente lo sviluppo tecnologico appartiene anche alle civiltà comunistiche, non basate sull'antagonismo sociale, ma è indubbio che solo nelle civiltà classiste la tecnologia, essendo messa al servizio di particolari strati sociali, è stata in grado di produrre un'inedita e sontuosa monumentalità, per noi occidentali indice sicuro di «grande progresso».

In realtà questi strati sociali privilegiati potenziarono la tecnologia solo per aumentare il loro prestigio, la loro autorità, i confini dei loro imperi, e, per gli stessi motivi, impedirono, per quanto possibile, che tali acquisizioni tecnico-scientifiche si generalizzassero oltre un certo livello.

Attraverso l'artigianato (che svolgeva una funzione simile all'odierna industria) si svilupparono nuove tecnologie, nuovi modelli di consumo e di comportamento, che sconvolsero progressivamente il tradizionalismo primitivo.

Quanto più si specializzavano i mestieri, tanto meno il singolo uomo era capace di affrontare le cose in maniera globale, siste-

mica. Le sue conoscenze aumentavano in profondità, prendendo direzioni unilaterali, esclusiviste, e diminuivano in estensione, perdendo quell'equilibrio naturale che avevano.

L'acquisizione di queste tecnologie, la diffusione delle invenzioni procedeva di pari passo con la scrittura sillabica, che subordinava nettamente la trasmissione orale e grafica del sapere e che trasformava il sapere «popolare» in una conoscenza «intellettuale», che solo pochi potevano avere.

Oggi noi siamo soliti dare un peso rilevante ai prodotti di un artigianato specializzato, ma raramente prendiamo in considerazione il fatto che l'artigiano era separato dalla proprietà dei suoi mezzi produttivi o dal possesso dei beni che produceva, sicché quanto fabbricava, specie se di valore pregiato, veniva utilizzato da persone che nella gerarchia sociale stavano molto più in alto di lui.

Un'agricoltura intensiva

Nelle comunità primitive il lavoro era finalizzato al soddisfacimento di bisogni primari, risolti i quali s'impiegava il resto del tempo in attività artistiche, ricreative, socializzanti... Non c'era la preoccupazione di conservare delle eccedenze che andassero troppo oltre il naturale bisogno riproduttivo. E nessuno era, per così dire, «schiavo del lavoro». Questo anche in considerazione del fatto che le comunità erano più nomadi che stanziali.

Volendo esagerare (ma fino a un certo punto), si potrebbe addirittura dire che senza agricoltura e quindi senza stanzialità, molto probabilmente la caccia, l'allevamento, il nomadismo in generale non avrebbero mai portato ad alcuna civiltà cosiddetta «classica», che sarebbe meglio definire di tipo «antagonistico», in quanto la formazione delle classi contrapposte è, rispetto ai milioni di anni del genere umano, relativamente recente.

I grandi lavori collettivi, come le irrigazioni e canalizzazioni in Mesopotamia e in Perù, le bonifiche in Egitto, il sistema dei terrazzamenti in Mesoamerica, le opere di ingegneria idraulica in Cina per evitare le inondazioni che minacciavano i raccolti nelle regioni fertili lungo il fiume giallo Haung-Ho, non sono mai stati lavori de-

cisi autonomamente dalle comunità primitive, ma sempre lavori imposti da determinate classi sociali, che sfruttavano i territori conquistati per consolidare il loro potere.

È ben nota l'alta efficacia delle colture irrigue nell'antica Mesopotamia meridionale, che permetteva due raccolti l'anno, ma sappiamo anche che per ottenere risultati così significativi, occorreva un lavoro super-organizzato di molte migliaia di contadini che sicuramente liberi non erano.

Anche l'agricoltura maya era molto specializzata, ma non era certo il frutto di una società democratica, tant'è che all'arrivo degli spagnoli quella civiltà scomparve molto in fretta, non trovando nei lavoratori la disponibilità a difendere le sue istituzioni. Diversamente da come accadde tra gli indiani del nord America, che, pur essendo molto meno avanzati dei Maya (non praticavano neppure l'agricoltura), nei confronti dei colonizzatori inglesi e francesi resistettero alcuni secoli, fino ad essere relegati nelle riserve.

Aumento e concentrazione della popolazione

L'aumento dell'eccedenza agricola, lo sviluppo di un artigianato specializzato e la crescita demografica sono fenomeni interconnessi in qualunque civiltà antagonistica. Questi fattori di per sé non stanno ad indicare un diffuso benessere, né che tale benessere sia unicamente legato a tali fattori e non anche ad altri, non meno importanti, come ad es. l'assoggettamento di popolazioni limitrofe, cui s'impongono tributi di vario genere.

Generalmente la popolazione tende a concentrarsi proprio là dove esistono le premesse per lo sviluppo della civiltà schiavile. Infatti, dove s'impongono civiltà del genere, esiste anche il conflitto inter-tribale o inter-etnico, e la sconfitta di una popolazione implica sempre un forte aumento demografico dell'altra, nonché il suo crescente sviluppo economico, in quanto vengono acquisiti schiavi, terre lavorate, mezzi produttivi, bestiame, risorse naturali ecc.

A Creta, culla della civiltà europea, che è un'isola del Mediterraneo di 8.336 kmq, avente oggi circa mezzo milione di abitanti, il numero di questi passò da 12.000 circa nel 4.000 a.C. a 65.000 mille

anni dopo, per arrivare a 200.000 nel 2.000 a.C. Il solo palazzo di Cnosso (risultato di un'elaborazione durata circa mezzo millennio) era in grado di contenere fino a 12.000 persone. Cinquecento anni dopo vi fu il collasso.

Di regola un aumento spropositato e veloce della popolazione in un determinato ambiente porta a un crollo rovinoso delle istituzioni, non tanto, ovviamente, per il numero in sé degli abitanti, quanto perché questi agglomerati urbani sovraffollati non rispecchiano un rapporto equilibrato tra gli uomini e tra questi e la natura.

Infatti le maggiori risorse naturali sono concentrate nelle mani di poche persone e queste costringono molte altre a vivere alle loro dipendenze. Nella terra dei sumeri, nella valle d'Uruk, vi erano 17 piccole località e 3 grandi centri urbani verso la metà del IV millennio a.C. Alla fine di questo millennio, cioè nel momento della comparsa nei templi delle tavolette pittografiche, il numero delle località era passato a 112 e i centri urbani a 10, senza contare che Uruk era diventata una megalopoli. Lo schiavismo era una realtà dominante.

Inizialmente quindi la concentrazione di popolazione in un determinato luogo (p.es. un centro urbano), implica che altrove (campagna, foreste, monti...), a causa di un conflitto sociale, vi è stato un forte decremento; successivamente, in maniera inevitabile, il conflitto si allarga tra città, regioni, stati o imperi.

Si può addirittura sostenere che una forte concentrazione di popolazione stanziale, a prescindere da qualunque altra cosa, può essere considerato come un sicuro indizio di antagonismo sociale e quindi di squilibrio ambientale. E si può anche sostenere, verosimilmente, che quanto più aumentava il numero delle popolazioni che accettavano l'involuzione socioculturale verso lo schiavismo, tanto più quelle limitrofe potevano sentirsi tentate dal seguire l'esempio, specie in considerazione del fatto che, nei casi di vicinanza territoriale, poteva accadere che le popolazioni più armate o più bellicose tendessero a sconfinare, obbligando quelle pacifiche a prendere delle decisioni d'importanza capitale, che avrebbero anche potuto modificare radicalmente il loro consueto trend di vita.

I poteri assoluti

L'esigenza di poteri assoluti nasce quando un clan vuole dominare l'intera tribù o quando si stacca da questa tribù per vivere secondo princìpi non democratici. Il clan dominato da princìpi antagonistici viene coadiuvato da altri clan meno forti, sul piano militare o economico, o con stirpi meno nobili. Tra questi clan facilmente s'impone un regime giuridico di diritti e doveri.

Una comunità che si disgrega nei suoi princìpi democratici diventa immediatamente aggressiva nei confronti delle comunità limitrofe. È impensabile immaginare una divisione tra clan rivali o tra clan e tribù, senza la contestuale presenza di schiavi o servi e di tributi da pagare da parte dei lavoratori. Gli schiavi domestici o i lavoratori dei campi sono ex-prigionieri di guerra e fanno i lavori più spiacevoli o più faticosi. Un'altra categoria di schiavi sono i cittadini liberi incapaci di pagare i loro debiti.

Lo Stato è l'organizzatore politico-amministrativo del clan dominante (che poi diventerà casta, classe sociale). Suo compito è quello di organizzare i lavori pubblici, riscuotere le tasse e amministrare l'ordine pubblico nell'interesse delle classi possidenti. Il suo potere è sin dall'inizio coercitivo e il controllo della popolazione s'intende riferito sia a quella interna ai suoi confini sia a quella esterna, limitrofa, in forme e modi diversi. La guerra infatti è un mezzo di conquista, un regolare mestiere, quindi uno strumento economico. Affreschi e pitture parietali delle civiltà classiche lo documentano in abbondanza.

Il potere ha quasi sempre un carattere teocratico, perché la religione tende a svolgere una funzione di supporto ai poteri costituiti, anche se in apparenza sembra esercitare un ruolo autonomo. Il sovrano della dinastia Yin aveva poteri militari, politici, economici, amministrativi e religiosi. Non sono rari i sacrifici umani.

I successi militari tendono a portare il potere laico a una certa prevalenza su quello religioso. Nei documenti sumeri il re è anche sacerdote e ha più potere dei grandi sacerdoti. Si può in sostanza dire che la forza militare fa assumere al sovrano una funzione sempre più sacralizzata, anche se non esclusiva delle altre funzioni religiose

esercitate dal clero.

Un culto specifico accompagna il sovrano sia durante la sua vita che dopo la sua morte. Si elaborano genealogie *ad hoc* e si costruiscono imponenti edifici funerari. L'arte figurativa e il pensiero mitologico sono praticamente al suo servizio. Tendono a prevalere, ma non maniera esclusiva, concezioni monolatriche, in cui una divinità domina su altre.

Ieri e oggi: una riflessione a parte

Dal punto di vista della materialità della vita, la differenza principale tra le prime civiltà antagonistiche e quelle attuali dominanti (capitalistiche e socialistiche di stato, quest'ultime in via di progressivo smantellamento, con la significativa esclusione dell'esperienza cinese, che però associa elementi di libero mercato a elementi di dittatura politica), è una differenza più di forma che di sostanza, in quanto riguarda più che altro i mezzi impiegati nello sfruttamento delle risorse umane e materiali.

Con la rivoluzione industriale le capacità produttive sono aumentate enormemente, implicando conseguenze catastrofiche non su aree geografiche limitate, ma sull'intero pianeta.

Viceversa, dal punto di vista della legittimazione culturale di questi processi di sfruttamento, le differenze sono considerevoli, in quanto la comparsa del cristianesimo ha permesso una forma di mascheramento che nelle civiltà antiche non veniva neppure concepita. Oggi il rapporto sociale di sfruttamento è mascherato da una sorta di rapporto giuridico in cui lo sfruttato risulta formalmente «libero». L'accettazione dello sfruttamento è come se avvenisse col consenso dello sfruttato.

Il rapporto di schiavitù è diventato più ipocrita, in quanto, tra le civiltà antiche e quelle moderne si è interposta un'ideologia, quella cristiana, che in teoria difende il valore della persona e in pratica contribuisce a negarlo. Là dove esiste questa ideologia, l'antagonismo (oggi tipico del capitale) si presenta sempre in forme ambigue, ipocrite; là dove non esiste, l'antagonismo non ha scrupoli nel riaffermare i principi classici dello schiavismo o del servaggio. Tant'è

che il capitalismo gestito dall'ideologia cristiana ha cercato di schiavizzare tutte le popolazioni non-cristiane del Terzo mondo. Il cristianesimo è stato usato come forma di razzismo culturale per giustificare lo schiavismo economico.

Lo schiavismo è una pratica connessa soprattutto alle guerre di conquista e un suo inevitabile ridimensionamento avviene quando a tali forme di conquista si oppone una certa resistenza. A questo punto l'oppressore tende a trasformare il rapporto di sfruttamento da schiavile a servile.

Vi è un altro aspetto da considerare. Mentre nelle civiltà antiche i lavoratori liberi e schiavi vivevano in un medesimo territorio, oggi, in virtù dello sfruttamento planetario, essi possono anche vivere in zone geografiche separate, tant'è che i media occidentali non riportano mai notizie sulle condizioni di lavoro degli «schiavi terzomondiali», ovvero sui rapporti di dipendenza neocoloniale che legano tra loro i paesi del mondo. Le notizie, quando esistono, riguardano generalmente questioni belliche o di ordine pubblico, oppure si trasmettono notizie significative in orari del tutto marginali dei palinsesti redazionali.

Infine bisognerebbe verificare la fondatezza di queste due tesi:

- le aree geografiche di desertificazione corrispondono a quelle delle civiltà antagonistiche. La desertificazione non è un fenomeno naturale ma il frutto di una deforestazione irrazionale. Le cause naturali sono in realtà «concause» che contribuiscono a peggiorare una situazione la cui principale responsabile è appunto la civiltà antagonistica;

- le civiltà antagonistiche hanno sempre subìto dei crolli molto tragici e cruenti, in quanto le popolazioni limitrofe o quelle soggette al loro dominio, raggiunto un pari livello di efficienza militare, hanno operato su di loro immani distruzioni, salvaguardando solo in minima parte le conquiste tecno-scientifiche realizzate.[11]

---

11 Le civiltà mesoamericane non sono state distrutte da civiltà limitrofe o soggette alla loro influenza, ma da popolazioni del tutto nuove, geograficamente molto lontane, con un livello di civiltà completamente diverso. L'arrivo degli spagnoli fu del tutto inaspettato e colse le civiltà mesoamericane

Bisognerebbe dimostrare che quanto più è stato forte il grado dello sfruttamento, tanto più è stata forte la ritorsione da parte delle popolazioni sfruttate, a condizione ovviamente che queste avessero raggiunto un equivalente livello di efficacia bellica. Nelle aree di maggiore sfruttamento la popolazione non è disposta a difendere i confini territoriali.

Ed è forse possibile sostenere che nell'area occidentale dell'impero romano l'intensità dello sfruttamento era di molto superiore a quella dell'area orientale e che la versione «cristiana» o «bizantina» di questo impero poté sopravvivere per altri mille anni, dopo il crollo del 476, proprio perché la ritorsione in quest'area da parte delle popolazioni cosiddette «barbariche» fu meno devastante.

Homo primitivus come alternativa alle civiltà

L'essere umano è nato nel momento stesso in cui lo sviluppo delle tipologie animalesche si era talmente ramificato da rendere impossibile o inutile un'ulteriore diversificazione ai fini della tutela della specie animale in quanto tale: nel senso cioè che un'ulteriore diversificazione sarebbe stata possibile solo se la natura avesse puntato su degli aspetti qualitativi fino a quel momento poco o nulla sviluppati (si pensi p.es. alla sensibilità, ai sentimenti, alla coscienza, al pensiero...). In particolare, con la nascita dell'uomo la natura, in un certo senso, ha superato se stessa, poiché ha introdotto il concetto di *libertà*.

L'essere umano è in grado di compiere delle scelte che non necessariamente sono motivate dall'istinto o da circostanze esteriori. Questo significa che se da un lato è giusto parlare di *evoluzione*, in quanto l'essere umano è conseguente allo sviluppo del mondo ani-

---

in maniera impreparata, al punto che il crollo fu repentino. Ma questo crollo fu repentino anche perché il tasso di sfruttamento raggiunto non contribuì in alcun modo a organizzare una forte resistenza popolare, diversamente da come accadde nell'area nord-americana, dove gli indiani, la cui civiltà viene considerata di molto inferiore a quella inca, maya e azteca, ma che in realtà era sul piano della democrazia di molto superiore, seppero tener testa agli europei sino alla seconda metà del XIX secolo.

male, dall'altro occorre introdurre l'idea di *rottura*, in quanto la discontinuità ha avuto il sopravvento sulla diversificazione quantitativa.

L'uomo è un essere ontologico la cui essenza non proviene da alcun processo fenomenico particolare. Sotto questo aspetto le scimmie, pur essendo sul piano quantitativo le più vicine all'uomo, sul piano qualitativo gli sono non meno lontane di qualunque altro animale.

Un uomo non può essere definito come tale sulla base di caratterizzazioni somatiche (p.es. la stazione eretta), e neppure sulla base di un'attività lavorativa specifica (p.es. produrre e conservare il fuoco). Un uomo è tale se è *cosciente* di quello che fa, cioè se sa che potrebbe non farlo. Un uomo di questo genere non può essere individuato grazie ai reperti fossili.

La comparsa dell'uomo sulla terra avviene in un momento in cui il pianeta era in grado di dare all'uomo tutto ciò di cui aveva bisogno. Gli utensili da lavoro erano in pietra, osso, legno... Non c'erano minerali diversi da quelli che si potevano vedere a occhio nudo. Questo perché l'uomo si sentiva parte della natura e non avrebbe potuto permettersi che l'uso di determinati strumenti fosse incompatibile con le esigenze riproduttive della natura, in quanto era consapevole che questa facoltà di riprodursi permetteva a lui stesso di farlo.

L'uso di strumenti ricavati dalla lavorazione dei metalli segna il distacco dalla comunità primitiva di una formazione sociale di tipo antagonistico. Quanto più l'uomo si stacca dal collettivo tanto più ha bisogno di darsi degli strumenti complessi per riuscire a sopravvivere. La produzione di questi strumenti non è di per sé indice di «progresso», se non di quello meramente tecnologico. Sul piano socioculturale è infatti indice di «regresso», non solo a motivo del crescente individualismo (rapporti umani basati sul concetto di forza), ma anche perché si perdono conoscenze fondamentali relative al rapporto uomo-natura.

Oggi un qualunque utilizzo di tecnologie sofisticate, al fine di ripristinare un rapporto equilibrato con la natura (p.es. lo sfruttamento dell'energia solare, eolica, geotermica ecc.), è viziato in partenza dal rapporto di dominio che l'uomo vuole avere nei confronti

della natura. E lo dimostra il fatto che tutte queste forme di tecnologia non sono esportabili, non sono riproducibili per il mondo intero (perché troppo costose, difficili da gestire ecc.). Lo dimostra anche il fatto che queste tecnologie, di per sé, a causa dei materiali con cui vengono costruite, costituiscono una inevitabile forma d'inquinamento.

L'unica cosa che non inquina la natura è ciò che essa stessa produce, e l'uomo, essendo un suo prodotto, se vuole restare umano, deve limitarsi a produrre e riprodurre ciò che è naturale, ciò che può essere facilmente riciclato dalla natura stessa. Può sì produrre oggetti artificiali, ma sempre nel rispetto dell'ambiente; cioè i contenuti con cui fabbricare gli oggetti artificiali devono essere naturali, quindi appunto pietra, osso, legno, fango ecc., sostanze animali e vegetali.

Fondere metalli significa violare la riproducibilità della natura. L'uomo deve sapere con relativa sicurezza quanto tempo impiegherà la natura a riciclare i suoi prodotti artificiali. E in ogni caso una generazione non può far pesare alla successiva il problema di come smaltire le scorie ch'essa ha prodotto.

Quando nelle società antagonistiche sorgono delle innovazioni (tecnologiche ma non solo), generalmente i loro autori o ideatori (tecnici, scienziati, ricercatori, studiosi) vivono in condizioni di ristrettezza, di precarietà o sono sollecitati da esigenze altrui. Le più grandi scoperte dell'umanità non si sono fatte quando si avevano molti mezzi a disposizione, ma quando si era disposti, in nome di un ideale (personale o collettivo) o di un importante obiettivo da realizzare, a fare grandi sacrifici. Questi sacrifici però, nelle suddette società, vengono facilmente strumentalizzati per fini di potere (politico o economico), sicché alla fine l'idealismo scompare e una civiltà senza idealismo viene soppiantata da un'altra.

Uomo e animale

Ciò che differenzia l'uomo dall'animale è il fatto che l'uomo è in grado di produrre i mezzi di sussistenza necessari alla propria riproduzione in qualunque ambiente naturale. Cioè la capacità di adattamento alle condizioni dell'ambiente sono molto più ampie o più

veloci di quelle di un qualunque animale.

Tuttavia, poiché può apparire eticamente rischioso attribuire all'essere umano il merito di potersi adattare facilmente a qualunque ambiente naturale, e poiché non possiamo far dipendere questa capacità «naturale» dal fatto che l'uomo è in grado di produrre artificialmente qualsivoglia tecnologia, sarebbe opportuno sostenere preliminarmente almeno due cose: la prima è che la vera differenza tra uomo e animale deve essere misurata più sul piano *spirituale* che materiale; la seconda è che sul piano materiale è meglio non porre troppe differenze tra uomo e animale, in quanto proprio la vicinanza al mondo animale rende l'uomo un essere più prossimo alla natura.

L'uomo era più umano quanto più sul piano materiale la sua esistenza era simile a quella degli animali. Non a caso in quel periodo egli aveva un grande rispetto per la natura e quindi per gli stessi animali (basta vedere tutta la fase animistico-totemica).

Quando oggi noi sosteniamo, osservando le aberrazioni compiute dagli uomini, ch'esse sono assai peggiori di quelle compiute dalle bestie, spesso non ci rendiamo conto che nel mondo animale non si compiono aberrazioni di alcun genere, e che se a volte possono esistere degli eccessi (p.es. i padri che divorano la prole), il più delle volte siamo noi stessi che abbiamo in qualche modo concorso a provocarli (riducendo p.es. gli spazi di manovra, di caccia o di pascolo di cui gli animali necessitano per natura).

Dunque sarebbe meglio sostenere che ciò che differenzia l'uomo dall'animale è unicamente qualcosa di *immateriale*, come p.es. la libertà di scelta o l'autocoscienza, il fatto cioè di dover prendere delle decisioni che possono anche andare al di là di certi comportamenti istintivi.

Se tutto ciò è vero, allora non è possibile sostenere che dal comunismo primitivo alla nascita delle prime civiltà fondate sullo schiavismo il passaggio era necessario o inevitabile, o, peggio ancora, che in tale mutamento si sono prodotte le condizioni che hanno permesso all'umanità di svilupparsi.

Non esiste affatto una linea evolutiva dall'uomo primitivo a quello civilizzato; semmai la linea è stata involutiva, e possiamo parlare di evoluzione solo nel senso che dai tempi in cui è sorto lo

schiavismo ad oggi gli uomini hanno lottato contro gli antagonismi sociali, nella speranza, andata delusa, di poterli risolvere una volta per tutte.

La storia delle civiltà non è stata altro che una serie di tentativi di sostituire forme esplicite e dirette di schiavitù con altre forme più implicite e indirette. A tutt'oggi infatti è impossibile sostenere che il lavoro salariato costituisca il superamento certo dell'antica schiavitù. Sono cambiate le forme, le apparenze, le condizioni materiali o fenomeniche, ma la sostanza è rimasta la stessa: il lavoro salariato è una forma di sfruttamento non meno indegna di quella schiavile e servile.

Storia e Tecnologia

Se ci facciamo caso, nei nostri manuali di storia quasi neppure esiste una «tecnologia medievale». Una vera e propria «storia della tecnologia» nasce solo in epoca moderna, soprattutto a partire dal torchio per la stampa.

Se si vuole avere una conoscenza dello sviluppo storico della tecnologia bisogna andarsi a leggere i manuali di educazione tecnica, dove si viene p.es. a scoprire che nel Medioevo furono introdotte due innovazioni fondamentali per quella che diventerà la moderna meccanizzazione della filatura: la conocchia lunga e soprattutto la ruota per filare. Quando, intorno al 1770, furono inventate le prime macchine inglesi per filare: la «jenny» di Hargreaves, la «water frame» di Arkwright e la «mula» di Crompton, tutte imitavano i filatoi intermittenti e continui del Medioevo, moltiplicandone soltanto il numero dei fusi.

Il telaio orizzontale, di derivazione egizia, usato in Europa sino alla fine del Settecento, era già perfettamente funzionante nel Medioevo e soddisfaceva in pieno le esigenze di un'intera famiglia. Eppure nei libri di storia la «modernità» non viene associata al fatto che il singolo tessitore era in grado di fare tutto ciò che gli serviva al telaio, ma viene associata al fatto che con l'invenzione del telaio meccanico si poteva ottenere molto di più in molto meno tempo, il che permetteva di arricchirsi facilmente vendendo i prodotti sul mer-

cato: negli anni ’20 dell’Ottocento una bambina che controllava due telai meccanici poteva produrre fino a 15 volte di più di un abile artigiano casalingo.

Peccato che in questa analisi non si sottolinei mai con la giusta enfasi che l’unico soggetto veramente in grado di arricchirsi era non il lavoratore diretto ma il proprietario del mezzo di produzione.

E se si passa dai tessuti al legno il discorso non cambia. Stando ai manuali di storia medievale si ha un’impressione alquanto negativa sul modo di usare il legno in quel periodo: tutte le popolazioni infatti non facevano altro che tagliare e tagliare, costringendo poi la modernità a passare al carbone (quelle di origine «barbarica», essendo prevalentemente nomadi, addirittura «tagliavano e bruciavano»).

Ora, se è vero che il legno nel Medioevo era la base di tutto (esattamente come oggi in buona parte della bioedilizia), è anche vero che nella produzione di mattoni, ceramica, vetro e nell’uso della pietra naturale si erano ereditate tradizioni antichissime, perfezionandole ulteriormente, al punto che non si aveva affatto bisogno di utilizzare materiali che non fossero naturali.

Acciaio, cemento armato, materie plastiche…: per millenni s’è andati avanti senza l’uso di queste false comodità e false sicurezze e soprattutto senza la necessità di dover far pagare interamente il loro prezzo alla natura.

Che poi non è neppure esatto dire che nell’antichità pre-industriale gli uomini non fossero capaci d’inventarsi materiali non naturali: quello che mancava era l’esigenza di farli diventare il perno attorno a cui far ruotare tutto il progresso (come oggi alcuni vorrebbero fare col nucleare in sostituzione del petrolio). L’acciaio, p.es., era già conosciuto dai fabbri ferrai della tribù armena dei Chalybi nel 1400 «avanti Cristo».

Ma perché meravigliarsi di questo quando anche in tutti i manuali di storia dell’arte si associa l’idea di «modernità artistica» all’uso della *prospettiva*, facendo di quest’ultima un’invenzione della mentalità razionale dell’occidente borghese? È da tempo che si sa che la prospettiva geometrica era già conosciuta nel mondo bizantino, che però si rifiutava di adottarla come canone stilistico, in quanto

riteneva spiritualmente più profonda la cosiddetta «prospettiva inversa», con cui si mettevano in risalto le qualità interiori dei soggetti rappresentati.

Viene addirittura da sorridere quando i manuali sul Medioevo sono costretti ad ammettere che la bardatura moderna del cavallo, quella col collare rigido di spalla, in uso ancora oggi, non fu inventata nell'evoluto mondo greco-romano, che usava il cavallo più che altro nelle battaglie, ma nel Medioevo, che aveva bisogno d'usarlo come potenza di traino nei trasporti e nei lavori agricoli. Viene da sorridere perché, dicendo questo, evitano di aggiungere che tale progresso tecnico fu causato non semplicemente da un'esigenza astratta o generica di produttività ma proprio dalla trasformazione dello schiavo in servo (gli schiavi non avevano alcun interesse a migliorare la tecnologia che usavano, anzi gli stessi proprietari romani ne ostacolavano lo sviluppo, temendo ch'esso potesse abbassare il valore della forza-lavoro acquistata a caro prezzo sui mercati).

In ogni caso, se proprio si vuole considerare la meccanica o la metallurgia una scienza fondamentale per lo sviluppo dell'idea di «progresso», ebbene si dica anche, contestualmente, ch'essa venne messa al servizio di esigenze tutt'altro che naturali, come p.es. le guerre di conquista. È forse un caso che l'idea di «imperialismo» trovò il suo compimento solo dopo che, intorno al 1850, era stata inventata la maggior parte delle macchine utensili moderne? Ed è forse un caso che si possa parlare soltanto di «colonialismo» (e non di «imperialismo») almeno sino al 1770, periodo in cui le macchine per lavorare i metalli erano ancora molto simili a quelle usate nel Medioevo?

Non si può impostare metodologicamente una ricerca storica mostrando che qualunque forma di conduzione borghese dell'economia va considerata come un «progresso» rispetto a qualunque forma di conduzione feudale dell'economia.

Gli storici marxisti, esattamente come quelli borghesi, vedono nella transizione dal feudalesimo al capitalismo solo una forma di «progresso», di sviluppo delle forze produttive, reso necessario dal fatto stesso che la produzione economica aumentò quantitativamente e poi anche qualitativamente, perché ottenuta con nuovi materiali e

nuove tecnologie.

Del feudalesimo si vedono solo gli aspetti negativi e la differenza tra storici marxisti e storici borghesi sta unicamente nel fatto che questi ultimi considerano il capitalismo un sistema economico eterno.

Ragionando in termini così schematici, si finisce col vedere i progressi solo nei tentativi dei contadini più ricchi di emanciparsi dalle catene feudali, trascurando del tutto i tentativi di quei servi della gleba che si sarebbero accontentati di una riforma agraria in cui potesse avere più respiro l'autoconsumo. Questa mancanza di attenzione verso un «progresso» del genere va considerata piuttosto grave.

Non c'è neppure un manuale (di storia o di educazione tecnica) che contesti la tesi dell'assoluta necessità di passare, sia nell'ambito del lavoro che in quello dei trasporti, dalla forza muscolare (umana o animale) a quella meccanizzata (che viene elogiata quanto più è automatizzata), al fine di ottenere un «indiscutibile» progresso «qualitativo» nelle condizioni di vita dei lavoratori. Possibile che non si riesca a vedere come un produzione in serie tolga al lavoratore il gusto della personale creatività?

Negli stessi manuali di educazione tecnica la storia dello sviluppo della tecnologia appare come dettata da una forte esigenza di maggiore produttività o di maggiore comodità, oppure dall'esigenza di passare a fonti energetiche più convenienti, perché più facilmente reperibili.

Non viene mai collegato tale sviluppo con la necessità di trasformare i rapporti di sfruttamento del lavoro. Lo sviluppo della tecnologia viene evidenziato come un merito specifico dell'Europa occidentale, la quale, se anche in taluni casi adottò scoperte, invenzioni, sistemi di lavorazione elaborati in oriente, fu comunque la prima a universalizzarli, implementando la tipica produzione seriale di merci vendibili sul mercato.

È in questo senso incredibile che, pur essendo passati ormai due secoli dalle primissime analisi del socialismo utopistico, nei nostri manuali scolastici ancora non si riesca a connettere in maniera organica e strutturale le storie dei due sviluppi fondamentali della

nostra epoca: quello tecnologico e quello capitalistico.

Dalla preistoria alla storia

Quando si parla del passaggio dalla preistoria alla storia e si introduce la descrizione delle cosiddette «civiltà», si dovrebbe precisare immediatamente che si tratta pur sempre di civiltà basate sullo schiavismo e che il termine di «civiltà» andrebbe considerato in relazione a questa specifica formazione socio-economica, sostanzialmente assente nel periodo della preistoria.

In tal senso la storia andrebbe studiata a ritroso, partendo dall'epoca contemporanea per risalire fino a quella primitiva. La storia non dovrebbe essere basata tanto sull'evoluzione della scienza e della tecnica, quanto piuttosto sull'*involuzione* dei processi sociali e dei comportamenti umani. Eroi, miti, leggende, religioni, monarchie, guerre... tutto fa parte in maniera diretta e consequenziale della scelta che ad un certo momento è stata operata a favore dello schiavismo, ovvero a favore della proprietà privata in antagonismo a quella collettiva.

E sarebbe interessante verificare se nella preistoria il passaggio dal nomadismo alla stanzialità, in cui si praticavano agricoltura e allevamento e in cui si cominciò con le manifestazioni artistiche a esprimere una certa nostalgia per i tempi passati, può essere letto come una sorta di innocente anticamera alla formazione dello schiavismo.

Resta comunque incredibile che ancora oggi nei manuali scolastici di storia si ponga una netta differenza tra «storia» e «preistoria» basandosi sull'introduzione della scrittura, sullo sviluppo delle città o dei metalli, senza precisare che tali fenomeni sono una diretta conseguenza della nascita dello schiavismo.

Come non rendersi conto che i cosiddetti «documenti storici», basati appunto sulla «scrittura», altro non sono che testimonianze di un interesse di *classe* (dei potenti o comunque dei vincitori in guerre sanguinose)? Come non rendersi conto che gli intellettuali che li hanno redatti erano semplicemente al servizio esclusivo di questi potentati? Queste sono fonti storiche che ci fanno capire le

cose molto meno dei fossili e dei reperti archeologici.

A noi occidentali sembra del tutto naturale considerare come appartenenti alla storia tutte quelle civiltà che si sono fondate sulla guerra, sullo sviluppo delle civiltà e dei commerci, sulle differenze sociali e gerarchie politiche ecc. Questa scontatezza metodologica proviene dal fatto che non mettiamo mai in stretta correlazione capitalismo e schiavismo. Nessuno storico avrebbe mai il coraggio di affermare che le attuali radici del capitalismo affondano nel lontano schiavismo di quelle civiltà.

Nell'analizzare le cosiddette «meraviglie» delle civiltà scomparse (p.es. le piramidi egizie), spesso gli storici o i ricercatori si limitano a osservazioni di tipo tecnico-scientifico e dimenticano di sottolineare il fatto che è stato il sistema schiavistico o comunque servile a produrre quelle «meraviglie». Si cita lo schiavismo solo per dire che ci vollero moltissimi schiavi o servi per realizzare quelle opere.

In realtà lo schiavismo non produsse solo quelle opere colossali (utili al prestigio dei potenti), ma trasformò anche l'ambiente in cui quelle opere venivano collocate; nel senso che, non meno dei colossali mutamenti climatici, lo schiavismo è stato responsabile di guasti irreparabili all'ambiente (desertificazione e spopolamento di zone un tempo rigogliose e densamente abitate, estinzione di specie animali ecc.).

Lo schiavismo ha modificato il corso dei fiumi e le temperature, i climi, l'umidità atmosferica: è stato un processo storico così violento, pur nella sua progressiva gradualità, che sono andate distrutte persino le prove di queste immani tragedie.

È grave che gli intellettuali trascurino di considerare gli effetti negativi sull'ambiente che possono aver avuto delle civiltà basate sull'antagonismo di classe. Anche perché poi, nonostante la nostra pretesa scientificità, si arriva spesso a credere che le cosiddette «meraviglie» di quelle mitiche civiltà sono state costruite in maniera del tutto (o quasi del tutto) sconosciuta.

Il sistema schiavistico, basato sullo sfruttamento dell'uomo e della natura, è durato almeno 4000 anni, raggiungendo il massimo dell'efficienza possibile sotto i romani. In Africa la più potente civil-

tà schiavistica è stata quella egizia; in Medioriente quella assiro-babilonese; in Sudamerica quella azteca; in Asia tantissime popolazioni vivevano in stato di schiavitù sia in India che in Cina.

Oltre allo schiavismo vi sono stati, nel complesso, altri 2000 anni di sfruttamento meno violento, che passa sotto i nomi di colonato e di servaggio. Oggi ci troviamo a cavallo del millennio che caratterizzerà lo sfruttamento del lavoro salariato, tipico del sistema capitalistico, che è appunto iniziato nel XVI secolo.

Dopo la nascita e lo sviluppo del cristianesimo lo schiavismo, cioè lo sfruttamento dell'uomo sull'uomo, non poteva imporsi che nella formale determinazione giuridica della *libertà personale*. Lo sfruttamento cioè non poteva più affermarsi, almeno in apparenza, come conseguenza di un esplicito *rapporto di forza* (come appunto nello schiavismo classico), ma doveva necessariamente celarsi dietro la maschera del consenso volontario dello sfruttato.

Tuttavia, per poter sfruttare la manodopera (attraverso il lavoro salariato), a prescindere da un esplicito rapporto di forza (come p.es. nel servaggio, in cui il contadino era incatenato alla terra), era indispensabile che tra lo sfruttato e lo sfruttatore si ponesse un terzo elemento: la *macchina*, sostitutivo del primato che in precedenza si attribuiva alle braccia e alla terra.

È appunto la macchina che media un rapporto che non può più essere diretto, ovvero basato sull'uso esplicito della forza. La *macchina* e la *tutela giuridica della libertà personale* vanno di pari passo sotto il capitalismo. Il macchinismo quindi non è nato semplicemente allo scopo di produrre di più in minor tempo: esso piuttosto è il risultato di una vera e propria «rivoluzione culturale». Non ci sarebbe stato lavoro salariato, cioè moderno schiavismo (fisico e oggi soprattutto intellettuale) se non si fosse dovuto tener conto che il cristianesimo aveva posto in essere il valore della *persona*.

Oggi il macchinismo sta assumendo una fisionomia ancora più sofisticata, ancora più indeterminata: la *finanziarizzazione dell'economia*, che rende il nemico ancora più invisibile, ancora più anonimo, i cui attacchi speculativi, improvvisi, inaspettati, come quelli che avvengono nelle borse di tutto il mondo, hanno effetti devastanti per intere società.

Obiettivi da realizzare

Nella storia spesso si verifica questo fenomeno: le esigenze di dominio politico autoritario si manifestano non quando una determinata istituzione viene accettata dalle masse popolari (come ad es. la chiesa romana nell'alto Medioevo), ma, al contrario, quando queste masse cercano di contestarla, rendendosi indipendenti.

In altre parole, il momento più significativo di una determinata istituzione è anche quello socialmente, culturalmente e politicamente più antidemocratico, a testimonianza che il processo di affermazione politica di un'istituzione non può che avvenire in contrasto con la resistenza delle masse. In tutte le società divise in classi, quanto più tale divisione tra potere e masse si fa acuta, tanto più la politica viene usata dal potere contro gli interessi delle masse.

Se la storia fosse letta in questa maniera, si dovrebbe essere indotti a vedere le influenze maggiori delle istituzioni sul popolo quando gli strumenti politici (e militari) vengono usati di meno, poiché ciò presuppone che fra istituzioni e popolo non sia ancora presente quella frattura che si crea successivamente e per la quale si ha bisogno di un certo autoritarismo.

Ma forse sarebbe meglio dire che in questo caso non sono le istituzioni a influenzare maggiormente le masse: sono le masse che hanno meno bisogno d'essere influenzate. Nel senso cioè che nella fase iniziale del processo d'emancipazione delle masse (da situazioni contraddittorie precedenti) le istituzioni giocano un ruolo secondario, in quanto le masse si sentono così forti da non voler delegare alle istituzioni la loro responsabilità politica diretta. Solo in un secondo momento, quando le masse cominciano a illudersi che per conservare le conquiste democratiche sia sufficiente affidarsi alle istituzioni, scatta il meccanismo dell'abuso di potere. Le masse, a quel punto, dovrebbero reagire il più presto possibile, altrimenti le istituzioni tendono a separarsi sempre di più dalla società, aumentando il loro potere a dismisura. Con questo criterio potrebbe essere letta tutta la storia delle civiltà, inclusa la nostra.

Naturalmente tra i due modi di fare politica, quello delle isti-

tuzioni e quello delle masse, lo storico deve privilegiare il modo di coloro che hanno cercato di promuovere rapporti sociali democratici. Che cosa voglia dire questo è presto detto: una qualunque storiografia che voglia porsi in maniera democratica non può non conoscere gli obiettivi principali da realizzare politicamente e quindi da valorizzare e tutelare storicamente. Essi sono appunto i seguenti:

1. fine della proprietà privata, quindi ripristino della proprietà *sociale* dei mezzi produttivi, distinguendo bene i concetti di proprietà *privata*, *sociale* e *personale* (con l'esclusione della proprietà privata bisogna escludere anche quella statale, in quanto il concetto di «pubblico» deve coincidere solo con quello di «sociale»);

2. fine del dominio dell'uomo sulla natura, quindi revisione totale dei principi scientifici e tecnologici della cultura occidentale (occorre partire dal presupposto che l'uomo ha più bisogno della natura di quanto la natura abbia bisogno dell'uomo, quindi qualunque sviluppo tecnico-scientifico dev'essere compatibile con le esigenze riproduttive della natura);

3. fine del dominio dell'uomo sulla donna;

4. ricomposizione del diviso: città e campagna, lavoro intellettuale e manuale, teoria e prassi;

5. affermazione della democrazia diretta, localmente circoscritta, quindi fine della democrazia delegata e superamento di concetti come Stato, nazione, parlamento, leggi, istituzioni…;

6. superamento della divisione dei poteri (esecutivo, legislativo, giudiziario), in quanto è il popolo che decide, esegue e giudica;

7. il popolo deve difendere se stesso, quindi no alla delega del potere militare.

A questo punto è evidente che per realizzare la transizione dal capitalismo e dal socialismo autoritario al socialismo democratico diventa di fondamentale importanza riesaminare i rapporti tra l'organizzazione sociale dell'uomo primitivo, di tipo comunistico, e quella subito successiva, basata sullo schiavismo.

Molto utile sarà anche l'esame dell'organizzazione tribale che ancora oggi si ritrova in pochissime popolazioni rimaste isolate o che sono sopravissute al contatto con gli occidentali, conservando le proprie caratteristiche fondamentali.

Bisogna tuttavia considerare che se il primo tentativo (quello giudaico) di ripristinare i valori primitivi è durato circa 4000 anni, e il secondo (quello cristiano) circa 2000, il terzo (quello socialista) non potrà durare meno di 1000 anni, dopodiché davvero l'alternativa non potrà che essere: o socialismo o barbarie.

Non c'è comunque bisogno di scomodare le categorie culturali che siamo soliti usare in campo storiografico: giudaismo, cristianesimo, socialismo… A ben guardare ogni popolazione esistita nella storia s'è scontrata con problemi analoghi, o perché li ha promossi direttamente o perché li ha subiti, proprio in quanto esiste un unico genere umano.

Ogni popolazione rappresenta un momento particolare del genere umano, ed anche, di conseguenza, un aspetto particolare in cui il genere umano è stato rappresentato. Il «momento» si riferisce al tempo storico, l'«aspetto» si riferisce alla modalità con cui una popolazione ha vissuto nel proprio «spazio» quel particolare momento.

Bisogna che lo storico sappia cogliere, nell'evoluzione storica del genere umano, le varie tappe del suo sviluppo (i diversi momenti storici), sufficientemente distinguibili le une dalle altre. Per es. il marxismo ha individuato cinque tappe storiche: comunismo primitivo, schiavismo, feudalesimo, capitalismo, socialismo, con varie diversificazioni interne a ciascuna di esse.

Queste tappe, come noto, non sono state vissute contemporaneamente da tutte le popolazioni umane: alcune addirittura sono passate da una all'altra tappa. Esiste nella storia una *discontinuità* (dovuta alla facoltà della libertà umana) da cui non si può prescindere. Se una popolazione è limitata nel suo sviluppo democratico, ciò non può esserle imputato più di quanto non possa esserlo a tutte le altre popolazioni, che non hanno saputo realizzare lo sviluppo uniforme, continuo, del genere umano verso la democrazia. I torti non stanno mai da una sola parte.

Occorre anche che lo storico sappia distinguere i vari aspetti socio-culturali che hanno caratterizzato l'organizzazione delle diverse popolazioni. Sulla base di questi aspetti è possibile verificare se la tappa evolutiva è stata vissuta in modo adeguato, conforme alle leggi

dell'evoluzione storica del genere umano, se cioè la popolazione ha saputo lottare efficacemente contro le contraddizioni della sua epoca, acquisendo una consapevolezza matura dei rapporti umani e democratici. Naturalmente qui si esclude il passaggio dal comunismo primitivo allo schiavismo.

Lo storico deve saper individuare quale popolazione s'è avvicinata di più al compito che doveva svolgere. E deve anche cercare di chiarire, per quanto può, quale fisionomia di genere umano egli crede debba realizzarsi nella storia.

In una visione materialistica della storia si potrebbe anche affermare che l'umanità oggi paga le conseguenze delle proprie azioni delittuose nei confronti dei grandi personaggi della storia, come Cristo, Gandhi, M. L. King ecc. O, se vogliamo, ne paga le conseguenze quella parte di umanità che aveva maggiori interessi nell'appoggiare la loro causa e che però non ha voluto (o saputo) farlo con coerenza e decisione.

In una visione del genere si dovrebbe quindi dire che tutti i mali che oggi affliggono i poveri, gli affamati, i senzatetto ecc. sono in un certo senso inevitabili, poiché costoro persero l'occasione giusta di riscattarsi nel momento giusto.

La storia però offre sempre altre opportunità per risolvere le ingiustizie e i soprusi: di tanto in tanto ne offre alcune veramente grandi. Sprecarle con superficialità, non valorizzarle sino in fondo o volgere loro le spalle: questi sono atteggiamenti che comportano sempre tragiche conseguenze (e sempre più tragiche, col passare del tempo).

LA QUESTIONE DELLE FONTI STORICHE

Un qualunque lavoro didattico sulle fonti storiche è indispensabile, di qualunque natura esse siano. Tuttavia bisognerebbe partire dal presupposto che non esiste e non può esistere alcuna fonte storica la cui interpretazione sia incontrovertibile. Se tale fonte esiste non è storica, cioè non è un prodotto dell'azione umana. Anche quando, all'interno di una classe scolastica, succedono incidenti di percorso, dovuti a malintesi o a forme di insofferenza o di esasperazione, il docente ha il compito di sentire le «varie campane», cercando di separare il grano dal loglio, ma sempre nella consapevolezza, e deve anche farlo capire ai ragazzi, che nessuno di loro, da solo, può aver la pretesa di raccontare una verità «assoluta» dei fatti.

Questo modo di agire porta a conseguenze ben precise quando si studia la storia:

- il ricorso alle fonti e quindi la loro espressa citazione, nella ricerca della verità dei fatti, è sì una necessità ma relativa;
- le fonti scritte non sono di per sé più oggettive di quelle non scritte;
- in genere la verità non coincide mai con l'evidenza;
- l'interpretazione delle fonti può essere anche più importante delle fonti stesse ai fini della ricerca scientifica;
- nessuna fonte è muta, nessuna parla chiaramente;
- nessuna fonte è sicura, nessuna è irrilevante;
- le fonti false o falsificate non sono meno importanti delle altre fonti e non tutte le fonti false sono false alla stessa maniera (una cosa infatti è inventarsi un evento mai esistito, un'altra è mistificare un evento reale);
- l'interpretazione delle fonti è sempre parziale e viziata dal limite soggettivo dell'interprete, il quale a sua volta è condizionato dal periodo storico in cui egli è vissuto;
- non esiste un criterio oggettivo per stabilire quale interpretazione delle fonti sia più attendibile o più vicina alla verità oggettiva dei fatti, la quale pur esiste, anche se non siamo in grado di stabi-

lirne tutte le proprietà;

- credere in questa o quella interpretazione delle fonti è cosa soggettiva, connessa a convincimenti personali, che maturano nella coscienza e nell'esperienza dei ricercatori indipendentemente dalle fonti stesse e persino dalle interpretazioni che se ne possono dare;

- l'accettazione di una determinata interpretazione (di un punto di vista) il più delle volte nasce, anche inconsapevolmente, da un interesse già maturato nella coscienza del ricercatore, nel senso che quest'ultimo finisce col ritenere attendibili cose in cui già istintivamente credeva. In tal senso le interpretazioni non fanno che dare una certa consapevolezza teorica, concettuale, a un qualche sentire interiore, a una percezione che matura sulla base di determinate esperienze, cioè il sentire comune avvalora una determinata interpretazione delle fonti in luogo di un'altra;

- questo modo di procedere nell'analisi delle fonti storiche rientra nella dialettica (o dinamica naturale) del comportamento umano in campo gnoseologico;

- le vere falsificazioni emergono quando si vogliono negare le alternative, i modi diversi d'intendere la realtà;

- si può vivere nella falsificazione senza avvertirla come tale, senza avvertirla in tutto il suo spessore o in tutta la sua evidenza. Il problema infatti non sta in questo, ma nel rifiuto di accettare forme diverse di esperienze della realtà. È l'attaccamento ostinato, pervicace, a determinate idee, opinioni, a sua volta connesse a determinati interessi, che porta ad atteggiamenti innaturali, inumani... Se tutti sono nell'errore, nessuno lo è, soggettivamente. Tutti però lo diventano quando si vuole rifiutare una qualunque alternativa allo *status quo*.

La miglior fonte per l'uomo è la storia in generale, che va vissuta sino in fondo nel proprio presente.

Una conoscenza oggettiva dei fatti storici è sempre una conoscenza parziale. Quanto più pretendiamo d'essere oggettivi, tanto più diventiamo astratti. Non a caso la conoscenza più oggettiva è quella matematica, che è poverissima di contenuto umanistico. Se la matematica non avesse trovato un'applicazione nell'informatica, sarebbe rimasta una scienza per pochi eletti, anche se chi insegna ma-

terie letterarie se la ritrova, in un certo senso, nell'impostazione della grammatica, in parecchie cose della geografia e persino nel genere letterario del giallo (*sic!*).

Per come noi oggi conosciamo la storia, cioè per come ci viene trasmessa dai libri di testo, dobbiamo dire ch'essa è solo la storia dei potentati economici e politici, è storia scritta, scritta da intellettuali che, nelle civiltà antagonistiche, hanno sempre fatto generalmente gli interessi di una ristretta minoranza.

Nei confronti di queste versioni ufficiali dei fatti, che ci hanno voluto tramandare facendoci credere che fosse «la verità nient'altro che la verità», noi abbiamo il dovere di esercitare la funzione del *dubbio*.

In particolare la storia basata sulla scrittura è la più ambigua di tutte, la meno affidabile. È di gran lunga migliore la «non-storia», quella tramandataci oralmente, attraverso le mille generazioni, collaudata nel tempo, patrimonio storico di culture ancestrali, che è stata completamente distrutta dalla scienza basata sull'esperimento da laboratorio.

Per millenni si è andati avanti senza sapere che il sole sta fermo, che la terra è tonda e che l'universo è in espansione... Siamo proprio sicuri che le nostre conoscenze astronomiche, per l'uso quotidiano che ne facciamo, siano di molto superiori a quelle egizie, maya, celtiche, druidiche...? Com'è possibile non guardare con sospetto il fatto che la borghesia, nel mentre diceva la «verità» di queste scoperte, ne approfittava anche per imporre il proprio stile di vita, il proprio modo di produrre? Ci sentiamo davvero più sicuri oggi, con tutta la nostra scienza? Quando la Germania scatenò le due guerre mondiali era forse un paese di trogloditi? E lo erano forse le altre nazioni europee che non seppero e addirittura non vollero impedirglielo?

Questo per dire che un manuale scolastico di storia non può limitarsi ad essere un semplice «bignami» di testi di livello universitario, cui si aggiungono esercizi di verifica, apparati iconografici, mappature, glossari, linee del tempo ecc. per agevolare il più possibile l'apprendimento dei contenuti storiografici. Un manuale di storia dovrebbe soprattutto essere impostato sul piano della *metodolo-*

gia, favorendo al massimo la *ricerca* (in greco *zetesis*), che non vuol dire anzitutto ridurre la quantità delle nozioni, ma farle emergere da un bisogno reale di conoscenza, in cui ci si sente coinvolti attivamente.

Faccio ora un esempio tratto dal testo di Alba Rosa Leone, *Dal villaggio alla rete*: cap. di Napoleone. Al par. 3 spiega che ad un certo punto, dopo l'istituzione delle cosiddette «repubbliche sorelle» (in Italia) volute dall'imperatore, «nel sud in particolare migliaia di contadini e intere bande di briganti formarono, sotto la guida del card. Ruffo, l'esercito della Santa Fede che marciò contro la repubblica partenopea... riportando i Borboni sul trono».

Poi, dopo aver riempito il paragrafo di nomi, lo conclude dicendo: «Analoghi movimenti sanfedisti insanguinarono il Lazio, la Toscana e il Piemonte, dimostrando l'incapacità dei nuovi governi di coinvolgere nei programmi di rinnovamento le masse rurali, povere e analfabete». Punto!

Cosa capisce un alunno di scuola media? Come si poteva evitare il nozionismo (che nella scuola media, peraltro, è avvertito in maniera ancora più forte)? Semplicemente partendo dalla vita dei ragazzi, ponendo alcune domande su taluni comportamenti. In questo caso chiedendo loro: come ci si deve comportare quando, rispetto a tutti gli altri, si sa o si pensa di aver ragione? Se dopo aver detto le proprie ragioni, gli altri continuano ancora a non credervi, come ci si deve regolare? Quando si pensa di aver ragione è giusto usare la forza per dimostrarlo? Ci sono altri strumenti a disposizione?

Domande di questo genere se ne possono fare a centinaia. Sempre più precise, circostanziate, contestualizzate nello spazio e nel tempo, sempre più riferibili a situazioni in cui sono coinvolti gli adulti, i genitori, gli insegnanti, i protagonisti della storia.

A questo punto viene quasi da dire che sarebbe sufficiente avere un libro di storia composto unicamente di fonti, con domande interpretative da parte del curatore e al massimo uno *specimen* apposito per il docente, contenente le risposte effettivamente date a quelle domande, nonché quelle che si sarebbero potute dare se le cose fossero andate diversamente («storiografia del se»). In questa maniera si lascerebbe campo aperto alla ricerca personale e di gruppo, non-

ché alla discussione in classe.

Un altro modo di fare ricerca storica (che in molte scuole ha preso piede) è quello di adottare un monumento locale, lavorandoci sopra a 360 gradi: cosa rappresenta per la cittadinanza locale? perché lo si è voluto? come preservarlo tecnicamente? come tramandarne la memoria? ecc. Esistono anche varie attività didattiche organizzate da associazioni culturali, relative p.es. a come si faceva il pane una volta o un codice miniato, ecc. Molto interessanti sono anche le rappresentazioni teatrali, cinematografiche, televisive e persino di animazione su taluni eventi storici. È difficile incontrare uno studente che non associ il cartoon di Lady Oscar alla rivoluzione francese.

L'importante insomma è rivedere criticamente i presupposti di fondo su cui si basano quasi tutti i manuali scolastici di storica, e cioè:

- che l'Europa occidentale ha espresso la civiltà più significativa della storia;
- che questa civiltà è diventata significativa a partire soprattutto dalla rivoluzione borghese, scientifica e industriale;
- che lo era già al tempo del mondo greco-romano, «rovinato» dalle invasioni cosiddette «barbariche»;
- che la religione migliore del mondo è quella cristiana, specie quella di confessione cattolico-romana, benché sia stata quella luterana e soprattutto calvinista a fare da supporto esplicito alle idee della borghesia.

È impressionante vedere con quanta sicurezza molti insegnanti, autori di manuali scolastici, ritengono che la storia sia una «scienza». Immagino che in classe non pongano troppe «domande»... Se costoro fossero esistiti nel Medioevo avrebbero fatto credere con la dovuta energia che la *Donazione di Costantino* era un documento incontrovertibile, inconfutabile...

Ci abbiamo messo infatti 700 anni, e grazie al contributo degli intellettuali greci fuggiti da quella Costantinopoli che i latini avevano fatto a pezzi già con la quarta crociata, prima di scoprire che quel documento era un falso patentato.

Intellettuali greci, bizantini? Ma questi erano di religione ortodossa! E che cos'è la religione «ortodossa»? In tutti i libri di storia

(e purtroppo non solo in quelli scolastici) ci dicono ch'essa si è *separata* da quella romana, che è scismatica, scomunicata (le reciproche scomuniche se le sono tolte solo ai tempi di Paolo VI). Eppure nei paesi ortodossi s'insegna esattamente il contrario, e cioè che sono stati i cattolici a separarsi dalla «retta fede».

Di tutto l'impero millenario (legittimamente «romano») di questa religione (476-1453) i libri di storia citano pochissime cose: il «cesaropapismo» dei basileus (altro termine inventato dal clero latino che voleva essere «papocesarista»), il 1054, le crociate (di cui però si dice fossero dirette solo contro gli arabi e che la quarta fu una disgrazia imprevista), e la caduta in mano turca (addebitata spesso al fatto che gli ortodossi non accettarono di sottomettersi ai cattolici). Basterebbe un solo esempio, abbastanza clamoroso, per smentire la «scientificità» dei manuali di storia medievale: perché non parlano mai di quei sette secoli di «crociate baltiche» organizzate dall'Europa cristiana d'occidente?

Di queste censure omissioni interpolazioni falsificazioni... presenti in tutti i libri di storia, di ogni scuola di ogni ordine e grado, ve ne sono a decine. Dunque di che scientificità stiamo parlando? Forse sarebbe meglio dire che in definitiva non esiste la *storia*, esiste solo la sua *interpretazione*, che è quella voluta dai poteri dominanti, dai quali però dobbiamo continuamente difenderci, ipotizzando una diversa interpretazione dei fatti. Qui il conflitto è tra un'esegesi e l'altra, tra un'ermeneutica e l'altra... Non esiste un solo concetto che non possa essere oggetto di interpretazioni opposte. Questo è l'unico dogma che bisognerebbe essere disposti ad ammettere.

La lettura delle fonti

Le fonti storiche a nostra disposizione sono in genere piuttosto tendenziose, in quanto elaborate da quei ceti sociali espressione degli interessi prevalenti, delle decisioni dominanti. Tutta la storia scritta rischia di apparire come una gigantesca storia di documenti parziali se non addirittura inaffidabili ai fini della verità storica, proprio perché i ceti dominanti non hanno dato possibilità alle minoranze di esprimersi adeguatamente in piena libertà. La stragrande mag-

gioranza degli abitanti del nostro pianeta, di ieri e di oggi, anche quando mostra d'aver precise istanze da far valere, non è e non è mai stata in grado di produrre *alcuna fonte*.

Gli stessi storici, influenzati dalla loro propria cultura o ideologia, anche quando hanno a che fare con una serie di fonti dai contenuti opposti, spesso tendono a privilegiare le une sulle altre. Cioè anche quando hanno la fortuna di sentire due o più campane, preferiscono ascoltarne soltanto una, determinando così una reazione a catena nell'ambito della loro categoria, al punto che i manuali scolastici di storia altro non sono che una riedizione a mo' di Bignami dei grandi manuali classici in uso nel mondo universitario.

Oggi è pacifico, in ambito storiografico, che col concetto di «fonte storica» non si debba intendere soltanto un trattato ufficiale, un documento governativo, una legge statale, ma anche cose molto più semplici, come p.es. un registro parrocchiale (utilissimo per individuare le strategie matrimoniali), le lettere, i diari personali, persino gli oggetti di uso quotidiano. Per raffigurarsi una «storia globale» tutto diventa «fonte». Come dice Riccardo Neri nel *Mestiere dello storico* (Rcs, Milano 2004), «oggetto della ricerca storica è sempre più spesso divenuto il fenomeno e non l'evento, e l'*histoire événementielle* ha perso rilievo a favore di una visione storica più attenta al quadro d'insieme».

Questo modo di procedere ha permesso di produrre a scuola un impatto emotivo forte sugli adolescenti. Quando si dice loro: «Non buttate via niente di quello che fate, perché farà piacere ai vostri figli mettere a confronto la loro storia con la vostra, e farà piacere anche a voi stessi, quando da grandi andrete a rivedere com'eravate da adolescenti», forse per un momento riescono anche a capire che non è il caso di fare le cose solo per prendere un voto o solo perché qualcuno gliele chiede.

Le cose infatti è importante farle per conservare una memoria di sé, da poter trasmettere ad altri. In fondo è bello abituarsi all'idea che ogni cosa che si fa può rientrare nella categoria storica del «fenomeno», che - come dice sempre il Neri - non riguarda il «breve periodo», come l'evento, ma un periodo così lungo che può coprire decenni, secoli o anche millenni.

Non è forse entusiasmante l'idea di sapere che il fenomeno, all'interno del quale noi siamo protagonisti e che in virtù del quale si fa la «storia», è un fenomeno molto terreno, molto prosaico, caratterizzato da tradizioni popolari da noi assimilate spesso inconsciamente? La storia non è più, come fino a ieri, soltanto la storia delle classi sociali superiori, ma è la *storia del popolo*, per la cui conoscenza vanno considerate «fonti» anche la semplice filastrocca, la fiaba, il proverbio, la festa, gli usi e i costumi più antichi, la parlata dialettale...

Se ci abituiamo a considerare la gente comune come *soggetto attivo di storia* e non come oggetto passivo di storie altrui, ci diventerà facile prestare attenzione alle condizioni di vita delle diverse classi sociali, alle fondamentali differenze di genere, alle cosiddette «civiltà altre», cioè a tutte quelle civiltà non europee, non occidentali, da sempre condannate al silenzio.

Ma può davvero la scuola insegnare la storia se essa stessa non riesce a tenere un archivio delle proprie realizzazioni? La scuola ha forse una memoria storica del proprio sapere, a disposizione di chiunque voglia consultarla? Perché quando entra in una classe, il docente ha sempre l'impressione di dover iniziare le cose da capo, come se nel suo istituto non ci sia alcun pregresso cui poter attingere? Perché dobbiamo sempre sentirci così soli quando già decine, centinaia di colleghi hanno fatto prima di noi un cammino didattico e culturale molto simile?

L'utilità della conoscenza

Tutta la conoscenza del mondo occidentale ormai si riduce unicamente alla propria organizzazione interna (più o meno gerarchica), nel senso che il problema principale è diventato quello di come catalogare, archiviandola, una mole spropositata d'informazioni. Oggi, grazie all'infotelematica, si parla anche di indicizzazione.

La conoscenza non viene usata per risolvere i problemi fondamentali della vita, che sono generalmente quelli connessi alla sopravvivenza, ma viene usata per riprodurre una forma di esistenza piena di contraddizioni insolute.

La conoscenza dominante è uno strumento utile non al superamento del capitalismo, ma alla sua riproduzione (che è sempre più stentata, in verità). E la sopravvivenza del capitale non garantisce affatto quella del lavoro, per quanto non possa esistere capitale senza sfruttamento del lavoro altrui.

I cittadini, i lavoratori vengono utilizzati per fornire al capitale le informazioni utili alla sua riproduzione e, così facendo, pongono delle ipoteche sul loro futuro tanto più pesanti quanto più è qualificato il loro lavoro. Infatti oggi è soprattutto in virtù del lavoro qualificato (intellettuale) che il capitale può meglio riprodursi.

L'unico problema che il capitale pone al lavoro è quello di organizzare le conoscenze sufficienti alla sua sopravvivenza. E poiché queste conoscenze appaiono sterminate, il lavoratore ha la percezione che la potenza del capitale sia infinita.

La società viene avvertita come una realtà troppo complessa per poter essere modificata nei suoi aspetti essenziali. Può solo essere regolamentata. Solo attraverso canali non ufficiali, marginali o addirittura clandestini si può ottenere una conoscenza anti-sistema.

Tutto questo discorso per dire che quando fra mille anni troveranno le nostre fonti, dovranno esaminarle con molta circospezione.

OPERATIVITÀ

Piste di ricerca storica

La conclusione non può essere che un ritorno alla premessa, in cui, pur senza dirlo esplicitamente, ci si poneva tutta una serie di domande, per le quali trovare risposte adeguate è fatica sprecata se ci si muove da soli.

Ha senso lo studio della storia nelle elementari e nelle medie? Può un alunno privo di esperienza avere una memoria storica? o rielaborare la propria esperienza attraverso la memoria storica degli adulti? Oppure dobbiamo limitarci a delineare per sommi capi delle situazioni storiche, come nel teatro, nella cinematografia, nei romanzi d'avventura, nei giochi informatici? Salgari ambientò i suoi romanzi famosissimi in terre esotiche che non vide mai. Non sarebbe meglio rinunciare del tutto all'insegnamento della storia e limitarsi a fare cose più attinenti all'età di questi alunni? cose più concrete e meno teoriche, o dove la teoria nasce da una riflessione su un'esperienza in atto, che rientra nel loro vissuto?

Facciamo alcuni esempi di simulazione presi dalla realtà quotidiana dei nostri studenti e concludiamo questa parte dedicata alla didattica proponendo alcune riflessioni sulla questione del Novecento.

- Al mattino l'alunno fa colazione e al pomeriggio fa merenda: in almeno uno di questi due momenti è facilmente presente la cioccolata. Si potrebbe partire esaminando le etichette, guardando il tracciamento del prodotto, l'origine dell'alimento, il modo di produrlo e di commercializzarlo. Se l'alunno comprende il meccanismo che lega il contadino del Terzo mondo al discount sotto casa propria e quindi alla propria abitazione, avrà già compreso, in nuce, la storia fondamentale del capitalismo, del colonialismo (vecchio e nuovo) e dell'imperialismo.

Stesso discorso si potrebbe fare, usando al posto della cioccolata, il caffé, ma, senza tirare in ballo le varie forme di coloniali-

smo esterno, tra metropoli occidentale e colonia terzomondiale, basterebbe prendere in esame il latte, mostrando le forme del colonialismo interno, quello da parte della città nei confronti della campagna, quello da parte della filiera distributiva e commerciale nei confronti di quella agricolo-produttiva.

- Un altro esempio potrebbe essere quello di scegliere un qualunque evento (p.es. un incidente stradale o un gesto di violenza accaduto a scuola) che più persone abbiano potuto osservare direttamente, e verificare, dall'ascolto delle loro testimonianze, la possibilità o addirittura la necessità di mettere a confronto differenti versioni dei fatti.

Il *confronto delle fonti* spesso risulta fondamentale in una ricerca storica, al fine di individuare meglio una verità oggettiva delle cose. La classe può essere paragonata allo storico che vaglia, osserva, ascolta, seleziona, riassume e, alla fine, decide una possibile interpretazione dei fatti.

Una simulazione può essere un'operazione compiuta dal docente, sulla base di vari giochi conosciuti dagli alunni: p.es. quello del telefono senza fili, che aiuta a capire l'importanza della trasmissione orale, ch'era una forma di conoscenza molto importante quando esistevano i cantastorie, quando i nonni, nel mondo contadino, raccontavano fiabe e favole..., quando tutto il sapere fondamentale per la conduzione dei campi agricoli veniva trasmesso seguendo l'esempio e le indicazioni degli adulti.

Un altro gioco importante è Cluedo, in cui si può trovare l'autore del reato in virtù di una selezione progressiva di indizi, tracce... fino ad arrivare alla prova inconfutabile. Lo storico non è forse un investigatore, col compito di trovare la verità delle cose?

Il docente potrebbe in tal senso creare una sorta di caccia al tesoro, offrendo una serie diversificata di tracce e indizi, da decodificare in team, in modo tale che il gioco di squadra porti come risultato finale al reperimento della verità, che è appunto il «tesoro» dello storico.

- È interessante far notare all'alunno *l'evoluzione temporale della tecnologia* che usa: dalla penna d'oca alla tastiera digitale, dal tam tam al cellulare. Avere la percezione che gli oggetti d'uso comu-

ne hanno una loro propria storia, indipendentemente da chi e da come vengono usati, fa già parte del bagaglio delle conoscenze che lo storico deve avere.

Altri esempi importanti sono quelli relativi alla carta, che rimanda non solo ai rapporti tra storia e natura, ma anche a quelli tra civiltà basate sulla scrittura o sulla oralità, fino ai rapporti coloniali tra occidente, che usa la carta, e Terzo mondo, che mette a disposizione le proprie foreste da tagliare.

- Memoria storica, per un bambino di 5-11 anni, significa essenzialmente fare mente locale sui *racconti dei genitori e dei nonni*, per capire le differenze, in un quadro comparativo, tra il proprio presente e il passato dei propri parenti e consanguinei. Poi col tempo subentrano, aggiungendosi agli altri, i racconti dei propri coetanei.

È importante che i racconti dei nonni e dei genitori siano semplificati, schematizzati in pochi elementi fondamentali, riguardanti p.es. l'alimentazione, lo stile di vita, l'abbigliamento, lo svago, le forme dell'abitare, le tipologie dei lavori ecc., in modo tale che l'alunno si possa agevolmente fare dei «quadri d'insieme», sufficientemente globali, cosa che successivamente l'aiuterà a farsi dei «quadri di civiltà».

Anche la *medicina* ha una propria storia. I nonni possono dimostrare che anche le loro cure empiriche, naturali, erano efficaci.

- È inoltre opportuno che quando un alunno comincia a porsi domande sul significato delle cose presenti nella propria città (epigrafi, monumenti, chiese, ponti, quadri, sculture, nomi dei viali ecc.), subito l'insegnante ne approfitti per organizzare una mini ricerca storica. *L'adozione di uno o più monumenti* dovrebbe essere un'iniziativa coinvolgente ogni singola classe, i cui lavori dovrebbero appartenere alla memoria didattica dell'istituto e che dovrebbero essere utilizzati per il turismo scolastico.

- *La classe ha una propria storia*. Quindi occorrerebbe un luogo ove reperire, anche da adulti, la memoria storica della propria classe: di qui l'uso di giornali di classe, di foto e filmati che riprendono la classe nei momenti salienti dell'anno (p.es. in recite teatrali o in gare sportive).

La classe fa memoria della propria storia, ne conserva le

tracce, le testimonianze, le esperienze collettive... Spesso il lavoro di molte classi può costituire un ottimo materiale per quello storico localista che voglia scrivere un libro sulla storia di un determinato istituto. Sono materiali molto più importanti di quelli, sicuramente da non trascurare, della segreteria, che permettono fondamentali rilevazioni statistiche.

- *La classe come luogo della democrazia*, cioè come luogo di discussione e di decisione. L'alunno deve essere messo in condizioni di sapere che in piccolo sta facendo cose per molti versi analoghe a quelle di un consiglio comunale o di un consiglio di amministrazione di un'impresa, di un condominio, di una banca... La storia vissuta nel presente si situa in un percorso di organizzazione del sapere, finalizzato alla risoluzione di problemi...

- Di ogni cosa usata, affrontata, esaminata sarebbe bene che l'alunno avesse le *coordinate minime di spazio e tempo*, affinché si abitui all'idea di doverle sempre contestualizzare, cercando di comprendere le dinamiche di causa-effetto, di azione-reazione, di continuità-discontinuità, di possibilità-necessità non in astratto ma in base a un contesto sufficientemente definito, solo all'interno del quale quelle dinamiche acquistano un loro preciso significato.

Questo andrebbe fatto in ogni disciplina, in ogni area del sapere. Anche la matematica, la geometria hanno una loro propria storia, che l'alunno ha il diritto di conoscere. Non ha senso imporgli di fare degli esercizi o di risolvere dei problemi senza spiegargli da dove nasce questa esigenza.

- Quando poi s'impostano le ricerche su un qualunque argomento d'indagine, va dettagliato il modo di farle a seconda dell'ambiente in cui ci si trova (biblioteca, archivio, museo, cd, internet...). È importante saper trovare i materiali utili in tempi relativamente brevi, anche per motivare e rimotivare l'obiettivo di fondo.

Come minimo quindi occorrono le conoscenze fondamentali del metodo Dewey, per le biblioteche a scaffali aperti, e degli operatori booleani per le ricerche in web.

I linguaggi non parlano tutti alla stessa maniera. Ogni fonte, ogni mezzo comunicativo parla in modo diverso. È molto interessante mettere l'alunno di fronte a modi diversi di presentare la stessa

cosa: fiaba cartacea letta o ascoltata, fiaba filmica o recitata in teatro.

Può anche essere interessante mettere a confronto sul piano linguistico espressioni semantiche equivalenti e chiedersi la motivazione storica della loro diversità.

Nel dettaglio dei contenuti

Il tentativo di valorizzare l'antichità classica (romana, in particolare), avvenuta in Europa occidentale a partire dalla nascita dei Comuni (italiani), si è tramutato nell'esigenza di contrapporre al feudalesimo uno sviluppo sociale borghese che della società schiavistica avesse la sostanza ma non la forma.

Naturalmente questo processo è avvenuto solo in parte in maniera inconsapevole. Là dove si è potuto, infatti, non ci si è fatti scrupoli di salvare le apparenze della morale cristiana dicendo allo schiavo salariato che sul piano giuridico era un cittadino libero.

Con la tratta dei negri africani e lo sterminio delle popolazioni amerinde, sostanza e forma coincidevano perfettamente. Il che la dice lunga sull'effettivo valore del cristianesimo occidentale (cattolico o protestante che sia).

In Europa occidentale tutti erano «consapevoli» che non si poteva ripristinare, *sic et simpliciter*, il vecchio schiavismo romano dopo 500 anni di cristianesimo. Occorreva trovare una finzione giuridica che salvasse le apparenze.

Sono appunto queste le ragioni che, in ultima istanza, debbono portarci a considerare il capitalismo peggiore del feudalesimo. Il servaggio, infatti, costituiva un'alternativa, seppure parziale, al classico schiavismo.

Il capitalismo, non accettando la riforma agraria che spezzasse il latifondo a favore della proprietà contadina, non è mai stato un'alternativa né al feudalesimo (poiché al servaggio ha opposto il lavoro salariato, che è una forma di schiavismo mascherato), né allo schiavismo vero e proprio (poiché una libertà giuridica senza alcuna garanzia sociale è soltanto una presa in giro).

Dobbiamo quindi ricercare le motivazioni storiche che intorno all'anno Mille (o comunque a partire dall'inizio del basso Me-

dioevo) hanno indotto l'Europa occidentale a imboccare (con l'Italia in testa, anche se poi la Controriforma bloccò il processo) la strada verso il capitalismo:

1. nascita dei Comuni borghesi,

2. scisma d'oriente (il papato si separa dall'ortodossia greco-bizantina),

3. crociate (contro il mondo slavo, bizantino e islamico),

4. riscoperta filosofica dell'aristotelismo in funzione antiteologica,

5. riforma gregoriana contro la diarchia dei poteri istituzionali,

6. movimenti ereticali (anticipazione della riforma protestante),

7. Giotto e la pittura naturalistica (contro i canoni classici della pittura bizantina).

Se vogliamo, tutta la storia dell'umanità, finito il periodo del comunismo primitivo, è praticamente la storia di varie forme di schiavismo, cioè di sopraffazioni da parte del più forte (proprietario di qualcosa) nei confronti del più debole (proprietario di nulla). La lunga catena di soprusi, di tanto in tanto spezzata da moti ribellistici o addirittura rivoluzionari, inesorabilmente tende sempre a ricomporsi, come le teste dell'Idra.

Le differenze tra le forme di schiavismo sono solo di tipo quantitativo, fenomenico, di grado, dovute a cause contingenti, occasionali, che non mettono assolutamente in discussione i princìpi antiumanistici di fondo, anche se indubbiamente il Medioevo costituì un progresso nei confronti del mondo romano.

Si può forse dire, in generale, che le forme dello schiavismo sono tanto più raffinate e sofisticate quanto più forte è la consapevolezza che lo schiavismo non dovrebbe esistere. Tuttavia è anche vero che lo schiavismo mette più facilmente radici, anche in forme mistificate, là dove esiste una tradizione consolidata della sua presenza. Queste forme di schiavismo, se la consapevolezza della loro disumanità si traduce in volontà di riscatto, possono essere distrutte da parte di chi le subisce.

Resta tuttavia aperta la risposta da dare alla seguente doman-

da: cosa fare dopo la scomparsa delle vecchie forme di schiavismo? Ovvero come sostituirle con altre che possano garantire socialismo e democrazia nello stesso tempo? La storia altro non rappresenta che l'incapacità di rispondere in maniera adeguata a tale domanda.

Abilità e conoscenze di tipo storico

Anche se l'urgenza oggi di definire delle «competenze» va facendosi largo tra le due sponde delle abilità e delle conoscenze, quest'ultime continuano a conservare una loro importanza fondamentale ai fini dell'apprendimento didattico della storia. Vediamone le principali.

1- Leggere una mappa tematica, individuando:
- i confini degli Stati e degli Imperi, ivi inclusi, se del caso, i territori appartenenti come colonie;
- le città principali di questi Stati e Imperi;
- la confessione religiosa prevalente di questi Stati e Imperi;
- il momento storico in cui i confini sono irreversibilmente mutati.
- Occorre anche saper ricostruire su una cartina muta, bianca, avente solo i confini ben tracciati tra gli Stati e gli Imperi, i percorsi compiuti dagli eserciti per la conquista di altri Stati o Imperi, o per la difesa dei propri territori.

2- Produrre una linea del tempo, che permetta di seguire l'evoluzione di un fenomeno, specie se di lunga durata, o di più fenomeni paralleli tra loro.

3- Realizzare una tabella che permetta una visione sinottica, d'insieme, tra gli eventi di un certo periodo storico, che includa aspetti socio-economici, culturali e politici: scoperte geografiche, scoperte tecnico-scientifiche, conquiste militari, rivoluzioni politiche, riforme religiose, mutamenti sociali fondamentali...

4- Leggere le immagini. Ovvero:
- mettere a confronto immagini di culture diverse, di tempi diversi, aventi un medesimo oggetto raffigurato, e capire i motivi

delle differenti rappresentazioni;
- mettere le immagini in ordine sparso e ricostruire il percorso storico di un avvenimento, di un'epoca...
- cogliere nelle immagini gli aspetti ideologici, propagandistici, caricaturali, relativi a concezioni culturali, politiche, religiose, socioeconomiche dei poteri dominanti.

5- Saper costruire grafici sulla base di tabelle relative all'andamento:
- della popolazione di un paese;
- della ricchezza di questa popolazione;
- dei flussi migratori di questa popolazione;
- degli indici di vita e di morte.

6- Saper costruire mappe cognitive in cui è evidente il nesso di causa-effetto.

7- Sfruttare la possibilità di un nesso tra storia e cinematografia, affrontando prima l'argomento, presentando poi il film con una scheda introduttiva, infine somministrando un test successivo alla visione, con domande dettagliate sui vari aspetti del film, tecnico-formali e sostanziali.

8- Elementi di educazione civica (etica, giuridica, economica). Partire non dalla Costituzione ma dal vissuto degli alunni. Rielaborare i loro conflitti interpersonali. Proporre percorsi d'integrazione, modalità condivise di convivenza pacifica e democratica. Dalle situazioni concrete astrarre alcuni principi fino ad arrivare alle regole generali della convivenza civile.

9- Realizzare un glossario delle parole più significative incontrate nel corso dell'anno scolastico.

10- Leggere una fonte scritta. Nessun testo può essere letto senza individuarne il contesto di provenienza, cioè lo spazio-tempo in cui è stato prodotto.
Di un testo bisogna comprenderne l'autore, il destinatario, la tipologia (genere letterario) e la data, dopodiché ci si concentra sul significato delle parole e delle espressioni linguistiche.
Di un testo bisogna anche cercare di capire (e questo è l'aspetto della criticità di cui uno storico è capace) se è autentico o falso, o manipolato (interpolato), se esiste un'unica versione o no, ecc.

Occorre sempre salvaguardare l'autonomia del testo rispetto alle interpretazioni che è possibile darne. Esiste infatti:
- un'autonomia del passato sul presente;
- un'autonomia della storia sulla storiografia;
- un'autonomia dell'autore della fonte sull'interprete;
- un'autonomia della semantica delle parole, il cui senso non è sempre univoco e può anzi avere un peso o un valore diverso al mutare del tempo.

Civilskul

«Civilskul» è un'ipotesi di progetto didattico finalizzato a favorire lo sviluppo della democrazia nella scuola.

1. **Premessa generale**

Che definizione possiamo dare alla parola «civiltà»?

Quali sono le caratteristiche salienti che ci permettono di individuare (nella storia passata ma anche nel presente) una «civiltà»?

Quand'è che una persona o un atteggiamento della persona può essere considerato «civile»?

Quali modalità possiamo utilizzare per far comprendere ai nostri allievi quando si può parlare di «civiltà» e quando no?

2. **Occasioni da cui partire**

L'ingresso degli alunni stranieri nelle classi comporta una modifica del linguaggio e del comportamento.

Fai un elenco delle *espressioni verbali e degli atteggiamenti* che un immigrato potrebbe considerare «incivili» e che quindi non dovrebbero più essere usati.

Le forme di indisciplina possono essere occasione per stabilire un **codice di autoregolamentazione del comportamento da parte della classe**.

È fattibile che una classe si dia delle regole di comportamento civile per se stessa (con l'aiuto del docente)? E che queste regole vengano sottoposte all'approvazione dei genitori? E che la violazio-

ne di queste regole possa comportare delle sanzioni unanimemente condivise? (o condivise da un'ampia maggioranza?)

Quali possono essere i campi d'intervento per queste regole? (rapporti tra coetanei, rapporti tra i sessi, rapporti tra coetanei di diversa provenienza geografica, etnia, lingua e religione, rapporti tra coetanei con o senza handicap).

Quali sono le modalità per monitorare l'efficacia delle regole di comportamento civile e per rivedere il loro contenuto e le forme applicative?

È fattibile che il docente assegni dei compiti di responsabilità agli allievi in rapporto al grado di rispetto del codice di autoregolamentazione?

Esiste un **codice di autoregolamentazione degli impegni** o dei doveri di responsabilità cui ogni componente della classe è tenuto? (regole per l'attribuzione di compiti, di verifiche, di valutazioni…).

In sintesi: la *classe* può diventare un luogo in cui si esercita la democrazia?

Le forme di rappresentanza **democratica degli studenti** negli organi istituzionali della scuola di appartenenza possono essere considerate adeguate all'esigenza di partecipazione democratica espressa dagli studenti?

Che cosa si può fare perché questa esigenza si sviluppi e si manifesti in maniera adeguata?

Che cosa si può fare perché la scuola diventi un **luogo di formazione e di educazione ai valori civili** non solo per gli studenti ma anche per i genitori e per il territorio locale?

In sintesi: la *scuola* può diventare un luogo in cui si esercita la democrazia?

Se in una scuola esiste un **organo di stampa** gestito da docenti e studenti o dai soli docenti o dai soli studenti, quali sono le regole democratiche che la redazione si è data per la stesura degli articoli?

Se in una scuola esiste una rete interna o un collegamento a una rete esterna, in cui sia possibile comunicare con qualcuno, usando la strumentazione più varia o comunque quella disponibile

(email, chat, forum, mailing list ecc.), i soggetti della comunicazione conoscono le **regole fondamentali di una comunicazione a distanza**?

Si sono dati un codice o utilizzano quelli a disposizione nel web?

3. **Sviluppo teorico**

Competenze disciplinari

Nello studio storico delle civiltà quali sono gli argomenti che il docente usa per dimostrare che una determinata organizzazione sociale o determinati comportamenti umani possono essere considerati «civili» o che rientrano nel concetto di «civiltà»?

Si è mai trovato il docente a dover riflettere sul concetto di «civiltà» così com'esso viene formulato dal libro di testo? Ha mai svolto il docente una ricerca particolare sul concetto di «civiltà»? È in grado di docente di stabilire con relativa sicurezza che l'oggetto del suo insegnamento è coerente col concetto di «civiltà» in cui egli crede?

Quali sono per le proprie discipline o contenuti disciplinari d'insegnamento: Educazione fisica, Musica, Religione, Educazione tecnica, Educazione civica, Letteratura, Scienze, Lingue, Educazione artistica, Economia, Diritto ecc. le condizioni per le quali si può sostenere che l'affronto di una determinata disciplina o contenuto disciplinare favorisce lo sviluppo di una civiltà?

È possibile elencare degli esempi in cui si illustra come nello studio di una determinata disciplina un'espressione teorica o un comportamento pratico possono essere considerati favorevoli allo sviluppo di una civiltà?

Quali sono le categorie fondamentali con cui oggi noi attribuiamo il termine «civile» o «civiltà» a determinate forme di pensiero o di comportamento?

È possibile, utilizzando delle coppie di termini contrapposti, stabilire dei criteri di comportamento «civili» validi per ogni tempo e luogo? P.es. Amore / Odio, Amicizia / Inimicizia, Giustizia / Ingiustizia, Verità / Falsità, Tolleranza / Intolleranza, Rispetto / Prevaricazione ecc.

4. **Mezzi e strumenti di lavoro**

Raccolta dei fondamentali testi (filosofici, politici, giuridici, religiosi, etici…) che utilizziamo per definire il concetto di «civiltà».

Raccolta di esempi di comportamenti e di espressioni verbali dei personaggi della storia (universale e locale).

Raccolta di esempi di comportamenti, di espressioni verbali o testi scritti dei nostri allievi.

Raccolta di esempi tratti dai libri di testo, giudicati accettabili o discutibili, in riferimento alla comprensione di un concetto «umano» o «democratico» di civiltà.

5. **Modalità operativa**

Realizzazione di un portale dinamico, interattivo, in cui si raccolgano i materiali prodotti e si possa discuterci sopra, in qualunque forma e con qualunque mezzo.

Realizzazione di un motore di ricerca interno in cui sia possibile trovare qualunque occorrenza a qualunque parola digitata.

Produzione dei materiali in qualsivoglia forma digitale, multimediale o ipertestuale.

6. **Forme di valutazione**

Test sul processo di apprendimento

Sondaggi di gradimento

Riflessione in itinere da parte degli insegnanti sui processi di lavorazione dei materiali e sulle motivazioni dell'agire

Riflessione di bilancio sulle conclusioni del progetto.

Bibliografia

D. Defoe, *Robinson Crusoe*
J. Swith, *Viaggi di Gulliver*
D. Diderot, *Lettera sui ciechi per l'uso di quelli che vedono*
D. Diderot, *Lettera sui sordi e sui muti per l'uso di quelli che intendono e parlano*
D. Diderot, *Supplemento al viaggio di Bougainville*
J.-J. Rousseau, *Discorso sull'origine della disuguaglianza*

J.-J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*
Plutarco di Cheronea, *L'arte di ascoltare*
M. Morgan, *E venne chiamata due cuori*, Sonzogno (sugli aborigeni australiani)
Papalagi di Tuiavii di Tiavea
www.pedro.it/webs/millelireonline.it/SchedeMOL/2_papalagi/papalagi.pdf
M. Vargas LLosa, *Il narratore ambulante*, Rizzoli (sugli indios dell'Amazzonia)
Kuki Gallman, *Notti africane*, Mondadori (sui Masai)
S. Onori, *Vite di riserva*, Teoria (sui Lakota)
R. Menchu, *Mi chiamo Rigoberta Menchu*, Giunti (sui Maya)
L. Sepulveda, *Il vecchio che leggeva romanzi d'amore*, Guanda (sugli indios dell'Amazzonia)
Lettura trasversale dei miti o leggende dei popoli antichi
La lettura del pianeta attraverso le mappe geografiche (le tesi di Peters)

LE STELLE DELL'ORSA MAGGIORE

Al tempo della riforma generale della scuola del ministro Luigi Berlinguer si discusse in una mailing list di docenti la questione delle *Competenze Fondamentali Trasversali* sollevata dal docente Roberto Maragliano.

La domanda era questa: «Quali dovrebbero essere la Competenze Fondamentali Trasversali che andrebbero acquisite in ogni indirizzo di studi, perché ritenute decisive alla formazione culturale dello studente, rispetto alle esigenze dei nostri tempi?»

E la risposta che si diede fu questa, che, a distanza di non pochi anni, resta secondo me ancora valida:

I) Perché abbiamo deciso di parlare di *Competenze Fondamentali Trasversali*?

Il concetto di «Competenze», magico anticorpo di molti docenti, ha divorato quasi subito i tradizionali virus chiamati «Materie». «Competenza», in effetti, è un concetto più largo, più esteso, più aperto, più inter- e multidisciplinare di «materia», che è un concetto che invece presuppone la divisione specialistica, asettica, dei saperi. Divisione che può essere tollerata in riferimento a un indirizzo specifico di studi, orientato verso la professionalizzazione, ma che non può essere tollerata quando è in gioco la formazione generale (socio-educativa) dello studente.

Gli altri due termini, messi accanto a «Competenza», non erano casuali. «Fondamentali» e «Trasversali» stavano appunto a significare che uno studente non può diplomarsi senza conoscere determinati «basic» (come li chiama il Ministro), cioè quelle conoscenze che, in un certo senso, dovrebbero essere indipendenti dal diploma conseguito. La scuola deve formare anzitutto l'uomo e il cittadino e solo secondariamente il lavoratore. Se il futuro lavoratore non avrà consapevolezza dei meccanismi, delle leggi che regolano la società in cui vive, se non sarà in grado di possedere il significato complessivo, globale delle operazioni che compie, sarà soltanto una «res» parlante, un automa facilmente sostituibile da robot che non

s'ammalano, che non protestano, che non pensano più di quanto non venga chiesto loro.

II) Un altro aspetto da sottolineare è l'elenco dei campi in cui s'è deciso di includere le CFT. I campi sono sette, come le stelle dell'Orsa Maggiore:

1. **Salute**. «Mens sana in corpore sano», dicevano i latini. «Educazione alla salute», dicono oggi tutti i «Progetti Giovani», e per «salute» s'intende quella globale dell'essere umano: psico-fisica (corpo-mente), mentale, socio-ambientale, con nozioni elementari di medicina, educazione sessuale, teoria e pratica di una sana alimentazione, ginnastica, possibilità di apprendere l'uso di uno strumento musicale, acquisizione di senso del ritmo, del ballo, del canto, della musica... Il vero «bene-essere» sta nell'equilibrio di interno ed esterno, nell'armonia delle parti, nella naturalezza dei rapporti…

2. **Linguaggio**. «In principio era il logos», recita il prologo di Giovanni. «Le lingue le creano i poveri – diceva la Scuola di Barbiana – e poi seguitano a rinnovarle all'infinito. I ricchi le cristallizzano per poter sfottere chi non parla come loro». Dunque, piena padronanza della lingua in generale e della lingua italiana in particolare, dalle sue radici latine, dialettali… sino agli influssi stranieri, antichi e moderni. Studiata in tutti i suoi modi d'esprimersi.

Linguaggio vuol dire studio della lingua italiana, per saper parlare, scrivere, riassumere, comporre testi di varia natura..., ma vuol dire anche avere nozioni elementari di latino e greco per la comprensione del significato dei termini maggiormente in uso (etimologia); vuol dire anche valorizzazione del dialetto locale, parlato e scritto; dell'inglese (almeno veicolare); della logica formale e simbolica (introduzione generale alla matematica e all'informatica); vuol dire avere una qualche comprensione dei linguaggi segnici e iconici (semiologia, cenni a linguaggi per sordomuti, alla segnaletica stradale, all'alfabeto morse, agli ideogrammi...).

3. **Comunicazione**. «Qual è il tuo nome?» - chiese il ciclope a Ulisse. «Il mio nome è Nessuno» - gli rispose, e lo ingannò. «Tutto ciò che crediamo – diceva Ambrogio di Milano – lo crediamo o attraverso la vista o attraverso l'udito». Ebbene, in una società mass- e multimediale, telematica e cibernetica come la nostra – dove le cose

accadono nel momento stesso in cui qualcuno le dice – non avere padronanza critica delle leggi che governano la comunicazione, significa essere come canne al vento.

Occorre avere conoscenze sull'uso dei mass-media: teatro, cinema, tv, radio, giornali, arte (pittura, scultura, mosaico, murales, ecc.), architettura, info-telematica, ma occorre avere anche conoscenze delle dinamiche di gruppo (usando test attitudinali, sociogramma, psico- e socio-linguistica, psico-pedagogia...).

4. **Ambiente**. Con un bellissimo errore matematico, il filosofo francese Edgar Morin disse che «l'uomo è 100% natura e 100% cultura». Il mondo non è una macchina, ma un organismo vivente, complesso, delicato, interconnesso, interdipendente, assolutamente integrato. «Il battito d'ali d'una farfalla in Amazzonia potrebbe causare un'imprevista tempesta in Florida». La scuola non può non saperlo. L'ambiente comprende una marea di discipline che devono trovare un raccordo semantico: ecologia, energetica, fisica, chimica, biologia, biotecnologia, geografia, storia della scienza e della tecnica...

5. **Legalità**. «Liberté, égalité e fraternité» non erano e non sono parole vuote. «Non fare agli altri quello che non vorresti fosse fatto a te», non è una massima obsoleta. Però occorre che a scuola si apprenda come mettere in pratica le «belle parole», per potersi educare a diventare veri uomini e veri cittadini.

Si può partire da qualunque cosa, p.es. dagli aspetti giuridici di un Istituto scolastico (POF, Carta dei servizi, Regolamenti di Istituto, Statuto studentesco, Regolamento di classe...), passando poi attraverso i Regolamenti degli Enti locali territoriali, il TAR, il Difensore civico ecc., soffermandosi su Costituzione, Parlamento, leggi elettorali, partiti politici e sindacati ecc. e concludendo con Europa, Organizzazioni mondiali, Costituzioni di paesi stranieri ecc.

6. **Economia**. «Al giorno d'oggi, a confronto della critica dei tradizionali rapporti di proprietà, lo stesso ateismo è *culpa levis*» – scriveva Marx nel *Capitale*. Forse per questo lo studio dell'economia è sempre stato visto con sospetto nelle scuole italiane? Eppure oggi viviamo in un'epoca dominata dalle leggi del profitto: è possi-

bile che uno studente non sappia neanche leggere un conto corrente bancario?

Con lo studio di economia politica, finanza, statistica, matematica attuariale..., occorre garantire una comprensione dei meccanismi che reggono istituti come le banche, le assicurazioni, la borsa valori ecc. Far comprendere anche il senso del risparmio, dell'investimento, del marketing... educare ai consumi e all'autoconsumo.

7. **Attualità**. «Né il futuro, né il passato esistono – diceva Agostino d'Ippona. Noi misuriamo il tempo nell'attimo in cui passa e lo misuriamo percependolo». Dunque, della triade Passato - Presente - Futuro, la scuola deve privilegiare il Presente, perché è nel Presente ch'essa vive e deve far vivere. Senza cancellare la memoria del passato, senza negare al futuro una speranza. Affrontare il Presente significa anzitutto cercare di capire le sue fondamenta culturali, che hanno almeno mezzo millennio di vita (e, considerando l'Italia comunale, molto di più); significa ovviamente affrontare in modo particolare il Novecento.

Ogni argomento va trattato con una preliminare impostazione storica di base (contestualizzare l'oggetto trattato con coordinate spazio-temporali).

Ogni docente deve curare aspetti didattici fondamentali come: acquisizione di un efficace metodo di studio, tecniche di lavoro di gruppo, modalità di confronto democratico nelle discussioni in classe...

Ogni docente, a fine anno scolastico (o a fine corso di lezioni), deve poter dimostrare, con una piccola realizzazione, in sé conclusa, prodotta coi suoi allievi, la validità del percorso formativo scelto. Su questa realizzazione deve poterci essere un confronto con discussione...

Ogni docente (o gruppo di docenti) deve poter avere una propria aula, trasformandola in un laboratorio di ricerca e sperimentazione, deve poterla dotare di tutta la strumentazione necessaria alla realizzazione di determinati obiettivi didattici, formativi e culturali.

I libri di testi vanno riscritti sulla base di esigenze inter- e multidisciplinari, devono essere problematici, aperti (anche in senso culturale, cioè aperti a esperienze e valori di diverse tradizioni), non

esaustivi; devono favorire la ricerca, senza porsi come strumento principale, se non unico, del lavoro didattico in classe.

Gli insegnanti devono poter essere valorizzati sulla base delle loro risorse culturali, professionali, cioè sulla base di competenze che possono andare anche al di là delle abilitazioni e dei concorsi sostenuti e delle lauree conseguite; competenze maturate in itinere, sulla base di interessi personali e specifici.

A tutti gli studenti va garantita in Istituto un'accoglienza guidata al momento dell'ingresso; un'assistenza psico-pedagogica per i loro problemi personali; un tutoraggio al momento di cambiare corsi o indirizzi di studio; la possibilità di poter colmare lacune e ritardi nella loro preparazione scolastica; un'informazione la più possibile completa su tutte le decisioni di loro pertinenza, prese negli organi collegiali; un'ampia documentazione in materia di orientamento; la possibilità di un uso pomeridiano della scuola; un aiuto finanziario in caso di difficoltà per l'acquisto del materiale didattico.

Ogni studente prossimo alla maggiorità dovrà svolgere a scuola un corso di educazione stradale valido per l'esame di teoria della patente.

LA QUESTIONE DELLE COMPETENZE NELLA SCUOLA ODIERNA

Introduzione a un affronto della didattica impostata secondo i criteri dell'acquisizione di competenze fondamentali nelle discipline storico-sociali

Premessa generale

Quando in ambito scolastico si parla di «competenze» gli insegnanti dovrebbero lavorare in team, per trasmettere allo studente la percezione di un affronto trasversale dei vari argomenti di studio, che tra loro dovrebbero risultare organicamente legati. Come noto, questo è un obiettivo praticamente irrealizzabile nelle scuole superiori, dove non esistono ore dedicate alla programmazione interdisciplinare e dove gli organi collegiali (consigli di classe e dipartimenti per discipline) non sono strutturati per permettere l'affronto di una programmazione del genere. Sotto questo aspetto, parlare di «competenze» e non poter «programmare» per competenze è un controsenso difficilmente risolvibile, a meno che anche la questione delle «competenze» non si riduca a qualcosa di meramente burocratico, analoga a quella della programmazione disciplinare annuale.

Vorrei tuttavia far notare che la questione delle competenze può essere affrontata da qualunque punto di vista, sulla base di qualunque modulo, ristretto o allargato che sia.

Facciamo un esempio che riguardi un modulo allargato. Tutte le discipline che si insegnano nelle scuole hanno in comune il semplice fatto d'*essere nate*, cioè di aver avuto una *determinata origine storica*.

Tale nascita, che purtroppo i docenti danno sempre per acquisita oppure considerano irrilevante, costituisce il *significato remoto* del contenuto di ogni disciplina. Chi insegna italiano pretende che lo studente parla e scriva correttamente, ma che cosa voglia dire «correttamente» nell'arco dei secoli della nostra lingua, propriamen-

te parlando non lo sa. La correttezza è relativa all'uso della lingua nella società contemporanea. Quando facciamo «storia della lingua» diciamo che l'italiano è geneticamente legato al fiorentino, ma oggi chi potrebbe sostenere una cosa del genere? Persino quando mettiamo a confronto la prima e l'ultima versione dei *Promessi sposi* e leggiamo che nella prima i bravi dicono a don Abbondio non che il matrimonio «non s'ha da fare» ma semplicemente che «non si deve fare», ci chiediamo se davvero era così importante per il Manzoni spendere trent'anni della propria vita per riscrivere il testo in fiorentino.

Questo per dire che lo studente dovrebbe essere messo in grado di capire che quello che studia è molto diverso da quello che p.es. studiava il suo antenato medievale, in quanto le basi storiche delle attuali discipline (soprattutto quelle di tipo scientifico) dipendono più che altro dall'*epoca moderna*. Anche quando si studia la storia, qualunque manuale (a ragione o a torto è un altro discorso) considera la civiltà moderna e contemporanea come un punto d'arrivo per qualunque altra civiltà.

Questa *base meta-cognitiva*, che va al di là di quello che materialmente trasmettono, i docenti l'hanno in maniera approssimativa oppure, se anche l'hanno in maniera approfondita, non la trasmettono, semplicemente perché non viene loro richiesto o perché il manuale non la prevede.

I docenti hanno indubbiamente ereditato l'esigenza, tutta moderna, di separare i contenuti del sapere, poiché ritengono che questo sia il modo migliore per approfondirlo, ma in tale maniera hanno trascurato i criteri per poterlo tenere unito. La conseguenza è stata che allo studente viene offerto un sapere parcellizzato, i cui contenuti disciplinari appaiono slegati tra loro.

Ora, finché si continua a lavorare sulle sole conoscenze (e al massimo sulle abilità), ognuna delle quali risulta essere sempre più approfondita e specializzata (a seconda del grado di istruzione), è impossibile trovare un *punto di sintesi* che le colleghi tra loro. Ecco perché dobbiamo chiederci se invece sia possibile trovarlo lavorando «per competenze», che non possono ovviamente escludere le conoscenze e le abilità, ma debbono poterle ridurre a un *denominatore*

comune, spendibile nella maggior parte dei contesti in cui uno studente, da adulto, si troverà a vivere.

Qual è infatti la differenza fondamentale tra «conoscenza» e «competenza»? La differenza sta appunto nel fatto che, in una determinata situazione di bisogno, chi ha «competenze adeguate» è in grado di cavarsela anche senza una conoscenza specifica che permetta di risolvere il problema. Bisogna cioè che lo studente acquisisca un *metodo* che gli permetta di avvalersi, nei momenti di necessità, della capacità di saper applicare qualunque contenuto (anche quelli che in quel momento non sa!) a seconda della situazione incontrata. Questo presuppone che lo studente non sia tenuto a sapere tutto ma a *sapere come sapere tutto quel che gli serve*.

Oggi l'approfondimento delle scienze è diventato così vasto e complesso che è impensabile riuscire a memorizzare tutti i loro contenuti. E non è neppure auspicabile (specie in un mercato del lavoro in cui bisogna sapersi riciclare) che il destino di una persona debba ruotare attorno a poche priorità cognitive da approfondirsi al massimo.

In una società così complessa come la nostra bisogna acquisire quelle *competenze fondamentali* per poter affrontare con relativa sicurezza i problemi della vita. Questo per dire che se uno studente, dopo cinque anni di aritmetica alle elementari, tre di matematica alle medie e altri cinque alle superiori, non è in grado, nel momento in cui acquista qualcosa, di fare un calcolo sulla convenienza, o non è in grado, quando apre un conto corrente, di leggere gli estratti della banca o non è in grado di confrontare le proposte d'investimento finanziario che gli può fare un'assicurazione, è uno studente che ha perso il suo tempo. Come l'ha perso quello che dopo aver fatto cinque anni di inglese alle elementari, tre alle medie e altri cinque alle superiori, quando va a Londra sa dire soltanto what's your name o how old are you.

Si deve quindi dimostrare competenza quanto meno a due livelli:

1. a livello più generale si deve poter comprendere cos'è che tiene unito il tutto, in maniera tale che se qualcosa si perde o

si spezza, si è in grado di rimediare, salvando l'integrità dell'insieme;

2. a livello particolare si deve poter applicare qualunque contenuto (anche quelli che sul momento non si sanno!) alle esigenze di una specifica situazione.

Quindi nel primo caso si deve sapere cos'è che tiene unita la conoscenza acquisita; nel secondo invece si deve sapere come tenerla unita anche quando il sapere acquisito è minimo o irrilevante rispetto ai problemi che s'incontrano. Lo spot di Claudio Bisio dedicato alle Pagine Gialle può offrire, banalmente, un'indicazione di cosa voglia dire «competenza»: lui in quel momento «non sa» dove andare a mangiare, ma sa chi può aiutarlo.

Uno studente che fa grafica dovrà certo essere un bravo disegnatore, ma deve prima di tutto sapere che qualunque oggetto prenda in mano ha una storia ben precisa, qualunque disegno faccia ha un significato che può andare al di là del disegno in sé e che può trovare mille applicazioni, molte di più di quante lui stesso possa immaginare mentre lo fa. Quante cose buttiamo via senza sapere che possono essere riciclate in qualunque maniera, persino artistica?

Insomma «competenza» vuol dire tenersi pronti, in qualunque momento, ad applicare con efficacia ciò che si sa e anche ciò che non si sa, perché quel che più importa è *sapere come sapere*, *imparare continuamente ad imparare*.

Facciamo un esempio meno banale di quello dello spot. A scuola uno studente ha imparato in geografia come ci si orienta in un luogo isolato, senza punti di riferimento precisi. Simulando una situazione in cui deve dimostrare le conoscenze acquisite, lo studente, per un motivo o per un altro, si trova a non ricordare nulla di quanto appreso. Ha soltanto un cellulare in tasca e non vuole fare una brutta figura telefonando a qualcuno che lo venga a prendere. Dunque che fa? È semplice: si collega al web, entra in Google Maps o in Google Earth, dà le coordinate dell'ultimo luogo che gli era familiare e da lì, con l'occhio del satellite, comincia a muoversi nelle direzioni che gli paiono più probabili. Se ancora non trova nulla chiede informazioni al motore di ricerca su come ci si può ritrovare quando ci si è perduti.

Ma questa cosa è semplice per chi il cellulare lo sa usare. A scuola invece il cellulare è vietato perché si pensa che lo studente ne possa fare soltanto un uso improprio.

Introduzione generale al concetto di competenza

Dovendo spiegare ai nostri alunni che cosa vuol dire «programmare per competenze», è meglio scegliere una modalità che li faccia entrare subito in argomento, proprio per indurli a ripensare il modo tradizionale di approccio didattico alla disciplina (impartire conoscenze, chiedere abilità) e per far capire loro che le competenze non sono in fondo una cosa così astrusa o aggiuntiva al resto.

Si può partire da un esempio molto semplice, preso dalla realtà. Supponiamo di vedere, di fronte all'ingresso di una scuola media, due alunni giocare nel giardino antistante aperto al pubblico. Si stanno tirando un piccolo sasso a turno, cercando ovviamente di prenderlo.

Quali possono e anzi devono essere le conoscenze e le abilità di quei due alunni per poter giocare proprio lì. Ecco alcune delle possibili risposte:

1. Conoscenze

1. Devono sapere se quello è un luogo adatto per fare quel gioco.
2. Devono sapere che se tirano il sasso troppo forte, possono colpire qualcuno.
3. Devono sapere che con un sasso appuntito rischiano maggiormente di farsi male.
4. Devono sapere che con un sasso troppo grosso hanno il medesimo rischio.
5. Devono sapere che se la distanza tra loro è troppo piccola o troppo grande il gioco o non riesce o diventa addirittura pericoloso.

2. Abilità

1. Devono cercare di prendere il sasso quando l'altro lo tira.
2. Devono cercare di tirare il sasso in modo che l'altro sia virtualmente in grado di prenderlo.
3. Devono saper calcolare la parabola che il sasso deve fare in rapporto al suo peso e alla distanza tra i due, proprio per non farsi male, per non far male ad altri, per poterlo prendere con relativa sicurezza, per poter continuare il gioco.

Dove sono le competenze in tutto questo? Non ci sono. Infatti il docente in genere si accontenta di questo. Il suo ruolo tradizionale lo induce ad affermare alcune delle seguenti prescrizioni:

1. a questo tipo di gioco, qui non si può giocare, perché troppo pericoloso;
2. se volete giocare senza fare del male né a voi né agli altri, dovete usare una pallina di gomma;
3. le regole per giocare con una pallina di gomma sono queste e queste: memorizzatele!

Quale potrebbe essere invece un ruolo innovativo dell'insegnante in rapporto a una didattica basata anche sulle competenze? Un ruolo innovativo deve essere impostato sulle domande, non sulle risposte.

1. Dato un certo contesto di spazio e tempo, cosa è possibile fare?
2. Qualcosa di utile o di giocoso?
3. Qualcosa di sicuro o di rischioso?
4. Se si sceglie qualcosa di rischioso, qual è il limite oltre il quale, in questo contesto, non è possibile andare?
5. Abbiamo i mezzi necessari o sufficientemente adatti per farlo?
6. Siamo capaci di usarli in maniera relativamente sicura o efficace?

Il ruolo dell'insegnante non è dunque quello di dire che cosa si deve fare, ma quello di porre le domande giuste per far ragionare i propri allievi, per indurli a prendere decisioni consapevoli e per agire in maniera responsabile, nella convinzione che il risultato finale,

qualunque esso sia, dipenderà dal loro comportamento. Detto questo, quali sono le competenze da acquisire?

3. Competenze

La competenza è una sola: i ragazzi devono essere messi in grado di capire quando in un determinato contesto spazio-temporale esistono le condizioni fondamentali per potersi divertire senza mettere a repentaglio la sicurezza propria e altrui. Cosa che si può riscrivere in questa maniera: i ragazzi devono essere messi in grado di capire se quello che stanno facendo, in una determinata condizione, rientra nella categoria del «gioco» o se invece non rischia di essere occasione per ottenere un risultato opposto.

Una competenza del genere – è facile intuirlo – non è detto che debba essere acquisita alla fine di un percorso didattico (un modulo o una unità didattica), può anche essere pensata come punto di partenza, cercando di trovare, in virtù di essa, le necessarie conoscenze e abilità.

4. Esempio di competenza relativo a una recitazione teatrale a scuola

Supponiamo che il docente voglia far fare ai propri ragazzi una piccola recitazione su un brano dell'antologia. Quali possono essere i suoi criteri valutativi?

Conoscenze. Gli alunni devono aver letto il brano da recitare.

Abilità. Gli alunni devono avere buona memoria perché non potranno leggerlo.

Competenze. Gli alunni devono saper recitare.

Può venir istintivo mettere il «saper recitare» nelle abilità, ma non è così. L'abilità è un di meno della competenza. Previo addestramento o formazione, tutti sanno recitare, ma non tutti sanno recitare allo stesso modo. Saper recitare bene è una competenza. Generalmente infatti non tutti vi riescono, e la differenza si vede anche di fronte a un testo che nessuno ha mai letto. Il fatto di saper recitare

bene prescinde sia dalla conoscenza del testo che dall'abilità della memoria, anche se un buon attore si avvarrà di entrambe le cose.

Questo per un docente significa che se vuol far fare ai ragazzi una breve recita, deve anzitutto far capire loro quale dev'essere il giusto modo di recitare. Il docente non deve meravigliarsi che questo modo di recitare venga fuori, una volta acquisito, a prescindere dalla conoscenza della trama di un soggetto teatrale e dagli accorgimenti tecnici che occorrono per recitarla (che non riguardano solo la memoria, ma anche il tono della voce, le pause, la postura del corpo, i suoi movimenti, la scenografia, le luci, l'acustica, i costumi…).

Quindi prima di tutto il docente deve predisporre lo studente a capire, con una serie di domande, quale può essere la recitazione più giusta in relazione a determinati soggetti da rappresentare. Non deve dare per scontato che gli alunni sappiano già cosa rispondere.

Se si ha intenzione di far recitare i propri allievi e si parte dalla lettura del copione, si è già fuori strada. Bisogna invece porre loro una serie di domande relative ad alcune situazioni contestuali tipiche (p.es. un'azione di convincimento sulla validità di un'idea, una partecipazione al dolore o alla gioia altrui, una dichiarazione d'amore, ecc.) ed esaminare con loro quali possono essere le migliori forme recitative. Non si diventa dei bravi attori solo perché si è appassionati di Pirandello e si conoscono a memoria le sue commedie.

Se invece non si vuol fare una rappresentazione teatrale, ma si vogliono comunque verificare le competenze dell'alunno in merito al teatro come forma espressiva, occorre procedere in maniera trasversale, mettendo lo studente di fronte a brani di varia natura (privi del titolo e del nome dell'autore), chiedendogli p.es. di identificare il genere letterario che esprimono (tragedie, drammi, commedie…), il periodo in cui possono essere stati scritti, la situazione storica cui fanno riferimento, ecc.

Anche il fatto di saper riscrivere le battute degli attori in chiave moderna, senza far perdere loro il significato originario voluto dall'autore, può essere valutato come una competenza; si può valutare persino quella di saper utilizzare un testo come fonte d'ispirazione per realizzare un testo differente, che non vuole restare fedele all'originale. Anche il fatto di proporre una determinata scenografia

per comunicare con maggiore efficacia al pubblico il contenuto di un brano teatrale, è una forma di competenza (addirittura la competenza, in tal caso, potrebbe emergere senza neppure aver letto il brano, ma semplicemente conoscendone a grandi linee il suo contenuto).

È evidente che il docente dovrà continuare a dare una valutazione sulla conoscenza e sulle abilità, ma queste dovranno risultare meno rilevanti rispetto alla competenza dimostrata, proprio perché non si parte da un qualcosa di «già dato», ma lo si deve costruire insieme.

Competenze disciplinari per l'asse storico-sociale

Lo studente deve saper lavorare come uno storico in erba, cioè deve essere messo in condizioni di fare praticantato, sviluppando curiosità e interesse e non limitandosi a ripetere meccanicamente acquisizioni altrui.

Lo studente non dovrebbe avere un manuale prefatto, ma delle piste di ricerca, in cui gioca un ruolo chiave non la risposta ma la domanda.

Le risposte alle domande che la ricerca pone, devono essere il frutto di un percorso didattico. Il docente può avere delle proprie risposte, ma deve fare in modo che quelle degli studenti emergano dopo un lavoro di ricerca, individuale e di gruppo.

Le piste di ricerca devono essere commisurate al monte-ore effettivo di cui ogni anno la classe dispone. Non è importante la quantità degli argomenti da svolgere, ma che si sappia scegliere quelli più significativi, che vengano rispettate le procedure d'indagine e che le valutazioni siano il più possibile rigorose.

Poiché viviamo in un «villaggio globale», la storia va affrontata avendo di fronte a sé, in qualunque momento, il mondo intero. Occorre cioè che lo studente venga messo nelle condizioni di capire i motivi per cui un determinato fenomeno si è sviluppato in un luogo e in un tempo e non in altri, e deve altresì capire i motivi per cui uno stesso fenomeno si presenta in forme e modi diversi a seconda dei tempi e dei luoghi.

I fenomeni vanno ricondotti alla loro essenza significativa,

nel senso che la storia va fatta per *macro-categorie interpretative*, per linee generali di tendenza, individuando quelle scelte di campo che ad un certo punto hanno prevalso nelle grandi collettività e si sono trasformate in «sistema». Una storia per concetti non può tener conto delle singole individualità, a meno che queste non rappresentino simbolicamente un intero periodo o epoca storica.

Lo studente deve essere messo in grado di capire le forme di transizione da un sistema a un altro, che sono poi quelle che spiegano l'evoluzione dell'intero genere umano.

Per acquisire una formazione di cittadino democratico, lo studente, nell'affronto delle tematiche storiografiche, deve abituarsi all'idea che ogni civiltà è «relativa», non ha niente di assoluto, non è migliore o peggiore di altre: nessuna è un punto d'arrivo per le altre. Ogni civiltà ha un inizio e una fine ed è destinata a fondersi in altre civiltà.

Le stesse fonti della propria civiltà non possono essere guardate in maniera fideistica, come se fossero inoppugnabili. Se è vero che i popoli conquistati non hanno mai avuto la possibilità di scrivere la storia con le stesse opportunità dei popoli conquistatori, è anche vero che tra gli stessi popoli conquistatori vi sono ceti dominanti e ceti dominati, le cui interpretazioni della loro storia comune divergono su questioni fondamentali. La storia di determinati eventi o fenomeni può essere scritta e riscritta più volte. E bisogna che lo studente si renda conto che la storia che studia il più delle volte si avvale di fonti che appartengono ai ceti dominanti o a popoli conquistatori. Non tutte le fonti quindi sono attendibili o almeno non tutte lo sono nella stessa misura.

Sul piano più propriamente tecnico-didattico, le competenze da richiedere all'alunno, nell'asse storico-sociale, non sono molto diverse da quelle che vengono richieste negli altri assi. P.es. se è un'abilità «scrivere» o «scrivere velocemente» e «saper leggere quanto scritto velocemente», è certamente una competenza «saper riassumere un testo», «prendere appunti quando uno parla», «adeguare lo scritto al proprio pensiero», anche se queste ultime cose possono diventare un'abilità una volta che se ne è acquisita la competenza. Un'abilità è un esercizio automatico o semiautomatico appreso con

l'abitudine. Una competenza è sempre frutto di una decisione. Decriptare un messaggio cifrato scritto da una spia è un'abilità; capire che quel messaggio è autentico, perché scritto da una spia non intercettata è una competenza.

Formulazioni teoriche

1. **Competenza storico-materiale**
   Dato un qualunque oggetto materiale, saper individuare l'epoca storica di riferimento, dopodiché stabilire sulla base di quali criteri il suddetto oggetto può costituire una «fonte» di conoscenza relativa all'epoca di appartenenza.
2. **Competenza icono-storica**
   Mettendo a confronto immagini di periodi diversi, saper distinguere, sulla base degli edifici raffigurati, dell'abbigliamento dei protagonisti, delle mansioni lavorative, delle scritte riportate, delle caratteristiche iconografiche dell'opera d'arte, a quali epoche appartengono. In subordine, tentare di decodificare le immagini chiarendone il significato intrinseco.
3. **Competenza geo-storica**
   Dato un manuale di storia o anche un atlante storico, relativo all'argomento trattato, saper individuare la denominazione di un fenomeno attraverso la visione di una mappa o cartina geo-storica, in cui la didascalia o legenda esplicativa non sia visibile.
4. **Competenza sinottico-trasversale**
   Utilizzando una tabella divisa in almeno due colonne, di cui una inerente all'argomento svolto nel corso dell'anno scolastico, saper descrivere, in maniera sinottica (in parallelo) gli aspetti fondamentali che distinguono tra loro i periodi o le epoche storiche sul piano socio-economico, politico, culturale (religioso, artistico, letterario…) e tecnico-scientifico.
5. **Competenza traspositiva**
   Dato un evento o un fenomeno storico, affrontato non solo sul manuale scolastico, ma anche su testi letterari o di altro

genere, ricavarne una trasposizione poetica o letteraria o teatrale o comunque artistica, in cui la libera creatività si fondi con la verità storiografica.

6. **Competenza operativa**
   Di un qualunque argomento storico affrontato, saper individuare i passaggi salienti, le parole o espressioni-chiave per produrre un'efficace sintesi esplicativa che non superi le trenta righe di un foglio A4. Trasferire questa sintesi in un applicativo di videoscrittura, cercando in rete le immagini che meglio le corrispondono, avendo cura di riportarne in didascalia o in nota il relativo significato, nonché la fonte di provenienza (museale o sitografica).
7. **Competenza riepilogativa**
   Saper individuare, alla fine del corso annuale di lezioni sulla storia, quali eventi o fenomeni possono rappresentare maggiormente la chiave per interpretare al meglio l'intero periodo storico affrontato, dandone le motivazioni essenziali.
8. **Competenza metacognitiva**
   Operando un confronto con testi presi da biblioteche cartacee o digitali, individuare nel manuale scolastico in uso i punti controversi o lacunosi, nell'interpretazione di determinati fenomeni storici.
9. **Competenza relativizzante:**
   - in senso orizzontale: ridimensionare i condizionamenti storiografici dovuti all'idea di considerare l'occidente euro-americano moderno e contemporaneo il perno attorno a cui ruotano tutte le altre civiltà;
   - **in senso verticale:** guardare con atteggiamento razionale le fonti su cui si basa la conoscenza della storia, in quanto ogni evento o fenomeno è soggetto a interpretazioni differenti, spesso opposte.

Esemplificazioni

1. Trovare degli esempi per la **competenza storico-materiale** è banale. Se allo studente chiedo in quale periodo storico il

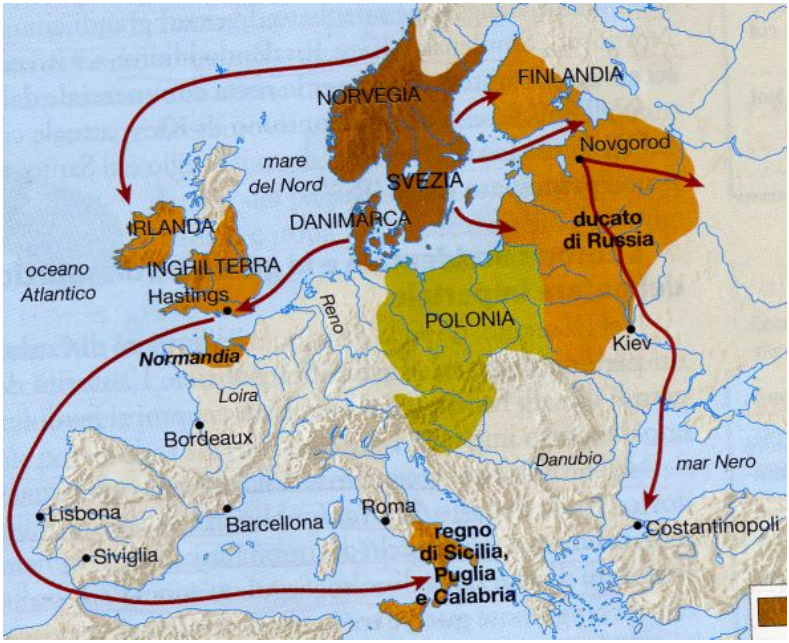
suo antenato più antico può aver studiato su un libro stampato, facilmente mi risponderà, senza ricordare l'esatto momento, «dopo Gutenberg». Però da questa risposta si possono fare altre mille domande: p.es. «sei proprio sicuro che prima di Gutenberg nessun tuo antico antenato abbia potuto studiare su un libro? ». E quello mi dovrà per forza rispondere che bisogna fare differenza tra libro scritto a mano e a caratteri di stampa. Allora gli potrei domandare, provocandolo: «Quindi secondo te il tuo antico antenato, leggendo argomenti di storia, non aveva il piacere di osservare foto a colori?». E a quello, magari ricordandosi di un'uscita fatta alla biblioteca Malatestiana, non potrà non venire in mente che i manoscritti a forma di libro contenevano immagini fatte a mano dai miniaturisti.

Su un argomento del genere le domande sono praticamente illimitate, perché si può sempre di più scendere nel particolare, senza fare neppure una domanda di tipo nozionistico. Il problema sta semmai nel fatto che i docenti di storia hanno scarsa dimestichezza con la «cultura materiale», essendo i manuali impostati di più sulla storia degli eventi politici ed economici (i manuali di storia fanno persino fatica ad associare i loro argomenti con quelli di letteratura o di arte o di religione).

2. Anche la **competenza icono-storica** è piuttosto banale, benché meno della precedente. Facciamo un esempio con una immagine (senza didascalia) presa dal manuale di storia medievale.

Le domande da fare allo studente potrebbero essere le seguenti:
- cos'è che ti dice con sicurezza chi sono gli esponenti del clero e quelli laici?
- cosa sta facendo l'uomo immerso in una tinozza?
- cosa ti dice con sicurezza che non è un uomo qualunque?
- un'immagine come questa a quale epoca storica può riferirsi?
- se l'epoca storica che hai detto è quella giusta, sei in grado di capire con certezza se l'immagine si riferisce al periodo iniziale di questa epoca o a quello finale?
- e ora la domanda più difficile: quella cosa che pende sulla testa dell'uomo ha un significato artistico o religioso?
- una domanda facoltativa potrebbe essere questa: qual è la stranezza della cosa che stanno facendo rispetto ad oggi in ambito cattolico?

3. Per la **competenza geo-storica** basta prendere una mappa qualunque, senza alcuna legenda, dal manuale di storia medievale:



Le domande potrebbero essere queste:
- seguendo il percorso delle frecce sai dire i punti di partenza e i principali punti di arrivo della popolazione migrante?
- guardando i punti di arrivo sai dire dove quella popolazione si è stanziata stabilmente?
- quale mezzo ha usato quella popolazione per compiere il proprio percorso?
- per raggiungere Costantinopoli, quella popolazione, coi mezzi di trasporto che usava, quale via può aver scelto?
- dal nome di una zona conquistata, ben visibile nella cartina, sei in grado di capire come quella popolazione veniva chiamata?

4. **La competenza sinottico/trasversale** è già più complessa e qui il singolo manuale aiuta poco. Prendiamo sempre la storia medievale e facciamo un confronto sul piano economico tra feudalesimo e capitalismo. Allo studente potremmo dire:

io ti scrivo la colonna dell'epoca moderna, tu quella del Medioevo (che stiamo facendo quest'anno). Oppure gli si offre, debitamente riempita di affermazioni, la colonna sullo schiavismo greco-romano e lui deve riempire, in parallelo, quella del Medioevo. Dipende che classe sta facendo. Possono esserci d'aiuto le discipline scientifiche, tecniche, economiche… Un esempio è la seguente tabella.

Confronto tra feudalesimo e capitalismo, tra medioevo e modernità

MEDIOEVO	MODERNITÀ
Rapporto con la società	
Esistevano comunità di villaggio rurali (feudi), autonome, autosufficienti, indipendenti tra loro, con leggi, monete, usi, tradizioni, lingue, pesi, misure, dazi, dogane… diversi.	Esiste la nazione, con un unico mercato, un'unica moneta, una sola legge, una sola lingua, un unico esercito, una sola burocrazia, una scuola statale…
La terra appartiene ai feudatari e i contadini (servi della gleba) la lavorano.	Il borghese è padrone di capitali o di terre o di imprese commerciali o manifatturiere e vi fa lavorare gli operai salariati.
Tra contadino e feudatario c'è un rapporto personale. Non c'è licenziamento, almeno fino a quando il mercato urbano non costringe a mutare i rapporti agrari.	Tra borghese e operaio c'è un rapporto contrattuale. Ci può essere licenziamento.
Lo sfruttamento del contadino non va oltre le esigenze di consumo del feudatario, sempre che non esista l'uso della moneta.	Lo sfruttamento dell'operaio va oltre le esigenze di consumo del borghese.

Il feudatario riceve dal contadino prodotti in natura (agricoli).	Il borghese riceve dall'operaio prodotti industriali.
Il contadino non è giuridicamente libero.	L'operaio è giuridicamente libero.
Il feudatario impedisce al contadino di lasciare il feudo.	Il borghese vuole che il contadino lasci il feudo, per farlo diventare operaio nella sua azienda.
Il feudatario si trasforma col tempo in borghese (p.es. obbliga i contadini a produrre per il mercato).	Il borghese non si trasforma mai in feudatario, anche se può comprare dei titoli nobiliari. Tuttavia aspira a vivere di rendita.
Il contadino fa anche l'artigiano e il commerciante dei propri beni.	Contadino, artigiano, commerciante e operaio sono figure sociali separate.
Famiglia patriarcale (allargata)	Famiglia borghese (ristretta)
Rapporto con l'economia	
Prevale la campagna sulla città e la terra sulla manifattura.	Prevale la città sulla campagna e l'industria sulla terra.
Prevale l'autoconsumo sullo scambio.	Prevale lo scambio sull'autoconsumo.
Prevale la rendita dei feudatari. Scarsi investimenti nelle attività produttive. Assenza di rischi.	Prevale il profitto dei borghesi. Capitali investiti in attività produttive. Presenza del rischio.
Autoconsumo: si consuma ciò che si produce.	Mercato: ciò che si consuma deve essere comprato.

Prevale il valore d'uso sul valore di scambio.	Prevale il valore di scambio sul valore d'uso.
Valore d'uso: una cosa ha valore se è necessaria.	Valore di scambio: una cosa ha valore se può essere comprata e venduta.
Prevale il baratto sulla moneta.	Prevale la moneta sul baratto.
Baratto: si scambiano gli oggetti.	Moneta: si acquista qualunque cosa (compravendita).
Mercati e fiere: si comprano poche cose che non si riescono a produrre (p.es. spezie, sale) e si vende l'eccedenza (surplus).	Mercati, negozi, ipermercati: si vende e si compra tutto, anche il superfluo.
Produzione per il consumo.	Produzione per il mercato, per accumulare capitali.
Pubblicità: non esiste o è vietata o è rigidamente regolamentata o più politica che economica.	Pubblicità: molta, serve per far acquistare i prodotti e per vincere la concorrenza (in mass-media, fiere, cartellonistica...).
Concorrenza tra produttori: non esiste o è regolamentata dalle corporazione di arti e mestieri.	Concorrenza tra produttori: molta perché inevitabile, essendo una società fortemente individualistica.
Monopolio nella produzione: non esiste, a meno che non si riferisca alla produzione artigianale delle corporazioni, ma questo già suppone la separazioni delle mansioni dell'artigiano da quelle del contadino e quindi lo sviluppo dell'urbanesimo.	Monopolio nella produzione tende inevitabilmente a imporsi sulla concorrenza tra gli imprenditori, portando alla rovina i più deboli.

Tecnologia: poco sviluppata in ambito rurale, ma sufficiente per vivere (e comunque più sviluppata di quella del periodo schiavile, dove non vi era interesse per significative migliorie).	Tecnologia: molto sviluppata (acciaio, plastica, alluminio, biotecnologie ecc.).
Mezzi di lavoro: possono appartenere al contadino; raramente però gli appartiene la terra, anche se usufruisce liberamente di terre comuni, almeno finché non vengono recintate abusivamente dai feudatari.	Mezzi di lavoro: appartengono sempre al borghese che li usa per sfruttare l'operaio, che per definizione è nullatenente.
Le esigenze della natura prevalgono su quelle della società.	Le esigenze della società prevalgono su quelle della natura.
Materie prime prevalenti: acqua, vento, sole, legno, argilla, rame, ferro…, usate come fonti energetiche, lavorative ecc.	Materie prime prevalenti: carbone, petrolio e derivati, gas, nucleare, geotermia, ma si usano tutte le materie prime conosciute, anche in forme evolute, come l'energia solare, eolica ecc.
Inquinamento della natura: quasi inesistente, a parte le deforestazioni (legno usato come combustibile, in edilizia, nella cantieristica ecc.).	Inquinamento della natura: accentuato.
Locomozione: cavallo, asino, mulo, cammello, nave a vela…	Locomozione: bici, tram elettrici, macchina a motore, treno, aereo, elicotteri, nave a motore…
Rapporto con la politica	
Il contadino lotta contro il servaggio, per avere la terra che appartiene al latifondista (feudatario laico o ecclesia-	Il borghese, già proprietario di capitali o di terre o di imprese, lotta contro i feudatari e il clero per avere più potere

stico).	politico.
Il contadino che rifiuta il servaggio può diventare operaio, oppure se ha fortuna o pochi scrupoli può diventare borghese.	L'operaio lotta contro il borghese, proprietario dei mezzi produttivi.
Le figure politiche principali sono il papa e l'imperatore e i loro vassalli. Centralismo governativo sostenuto dai ceti agrari (latifondisti laici ed ecclesiastici).	Le figure politiche principali sono i re nazionali, ma soprattutto i parlamenti e le costituzioni, che devono esprimere gli interessi anche della borghesia.
La successione al trono imperiale e alle cariche politiche è ereditaria.	Nei parlamenti si vota (prima sulla base di un certo censo, poi a suffragio universale).
L'imperatore e il papa sono al di sopra delle leggi. Monarchia assoluta.	I sovrani hanno un potere limitato dalla Costituzione e dal parlamento. Monarchie costituzionali o Repubbliche parlamentari.
Politica estera: si fanno crociate per sfruttare e dominare. Pretesto: diffusione del cristianesimo.	Politica estera: si pratica il colonialismo per sfruttare risorse umane e naturali. Pretesto: diffusione della democrazia.
Rapporto con la religione	
Il contadino è una persona credente e praticante, di religione cattolica. Cristiano tutti i giorni. Dio prevale sull'uomo.	Il borghese è una persona poco credente e ancor meno praticante, di religione protestante. Cristiano la domenica. L'uomo prevale su dio.

Prevale l'interpretazione del clero nella lettura della Bibbia.	Prevale l'interpretazione personale della Bibbia (libero esame).
Prevale la gerarchia ecclesiastica. Clero più importante dei laici.	Prevale il sacerdozio universale dei fedeli. Tra laici e clero non vi è alcuna differenza.
Sacramenti: sette.	Sacramenti (area protestante): due (battesimo e comunione).
Prevale teologia dogmatica, anche se la chiesa romana ha modificato alcuni dogmi della chiesa ortodossa o aggiunto in proprio nuovi dogmi.	Il libero esame della Bibbia mette in discussione i dogmi della chiesa. Prevale il dubbio e l'analisi critica.
Prevale la tradizione della chiesa (sinodi e concili).	Prevale la comunità religiosa e il singolo credente.
Prevalgono le opere sulla fede e la fede sulla ragione.	Prevale la fede sulle opere e la ragione sulla fede.
Pessimismo sulla possibilità di libertà e giustizia sulla terra. Speranza nell'aldilà.	Fiducia nel progresso della scienza e della tecnica e nel benessere terreno.
Crociate: conquistare per convertire. Il potere secolare e i mercanti sono usati per dominare.	Colonialismo: conquistare per dominare. La chiesa è usata per convertire.
Lo Stato, per i cattolici, è subordinato alla chiesa nelle questioni morali. Stato confessionale.	Lo Stato, per i protestanti, è separato dalla chiesa e quindi autonomo nelle questioni morali. Stato laico.
Rapporto con la cultura	
Prevale la cultura orale (che è di molti) su quella scritta (che è di pochissi-	Prevale la cultura scritta su quella orale (le leggi, i contratti commerciali e

mi). Il latino non è più parlato ma solo scritto.	di lavoro, la contabilità).
Nello scritto prevale il latino sul volgare (o lingua romanza). In Italia la svolta si ha con Dante, Petrarca e Boccaccio.	Prevalgono sia nello scritto che nel parlato le lingue nazionali (italiano, inglese, francese, tedesco, spagnolo, portoghese…).
Valori: fiducia reciproca, parola data o parola d'onore…	Valori: la parola non vale niente, contano solo i contratti, firmati e vidimati.
Di fronte alle contraddizioni sociali si usa la carità, l'elemosina, l'assistenza... La povertà è considerata come inevitabile.	La povertà è considerata come una colpa che va assolutamente evitata, accettando qualunque tipo di lavoro.
Analfabetismo: diffuso tra i ceti più bassi o rurali.	Analfabetismo: tende a scomparire, soprattutto nelle città.
Cultura: monopolio del clero.	Cultura: diffusa tra la borghesia.
Cultura dominante: teologia, religione, filosofia religiosa, iconografia, diritto canonico	Cultura dominante: diritto, filosofia, letteratura, scienza... Si riscopre la cultura pre-medievale (greca e romana).
Libri: scritti a mano.	Libri: stampati.
La scuola è privata, gestita dal clero. Prevalgono le università teologiche.	La scuola è pubblica, gestita dallo Stato. Prevalgono le accademie laiche.

5. **La competenza traspositiva** è quella tipica del Manzoni o di Shakespeare. Il concetto stesso di «romanzo storico» le si addice, ma anche le tragedie dell'*Adelchi*, del *Conte di Carmagnola*; persino l'ode del *Cinque Maggio* è una meravi-

gliosa sintesi storica espressa in forma poetica. I ragazzi possono essere invogliati a essere creativi chiedendo loro p.es. di scrivere un tema in cui immaginano d'essere in una trincea a combattere il nemico, o in una crociata. Oppure possono rappresentare in forma teatrale un evento significativo, cosa che si è sempre fatta nelle scuole, ma in maniera extracurricolare.

6. **La competenza operativa** serve per capire che di qualunque cosa si faccia qualcuno in qualunque momento potrebbe chiederci di sintetizzarla in forma tale da essere presentata in maniera comprensibile e accattivante a un pubblico che va convinto della validità di una determinata idea o un oggetto. Essa quindi presume competenze linguistiche e comunicative, di ricerca di materiali adeguati, di assemblaggio delle singole parti e di padronanza degli strumenti con cui presentare la sintesi al pubblico (che può essere semplicemente la propria classe). Per far questo occorre creatività ma anche rispetto di regole collaudate.

7. **La competenza riepilogativa** è quella di fine anno scolastico. È il cosiddetto «bilancio didattico». Serve per verificare se il lavoro è stato appreso in maniera settoriale o globale. Lo studente deve avere una visione d'insieme di tutto quanto ha fatto. Ciò serve per esercitare la memoria, per saper distinguere le cose primarie da quelle secondarie, per sviluppare il senso della collaborazione tra compagni, le associazioni di idee ecc. Se ne può approfittare anche per saggiare competenze inter o multidisciplinari, lavorando con più insegnanti insieme.

8. **La competenza metacognitiva** è la più difficile in assoluto, ma anche la più stimolante. Il manuale non è un dogma ma solo uno strumento. Per capirne i limiti non abbiamo bisogno di aspettare la fine dell'anno scolastico. In corso d'opera sugli eventi fondamentali si possono fare ricerche su altre

fonti per verificare ch'esso non abbia lacune ingiustificate, gravi imprecisioni, difetti ideologici ecc. Questa competenza potremmo risparmiarcela se avessimo dei manuali impostati più sulle domande che sulle risposte: piste di ricerca che attendono un vero lavoro da storico e non da studente che ripete a memoria contenuti predigeriti.

9. **La competenza relativizzante** è quella che permette di sentirsi parte del «villaggio globale», cittadini del mondo, cosmopoliti, internazionali e universali. Tenendo conto dell'ingresso massiccio degli stranieri nelle nostre scuole, è importante approfittare di questo momento per allargare gli orizzonti conoscitivi, per confrontare le interpretazioni su fatti comuni (p. es. i lavori agricoli, artigianali, commerciali e industriali, i calendari, i linguaggi, le forme espressive e comunicative, le forme del calcolo matematico, i miti e le leggende, ma anche le crociate, il colonialismo, l'imperialismo). Questa competenza è difficile a causa della scarsità dei materiali a disposizione, ma anche a causa del fatto che ogni civiltà tende a considerarsi migliore delle altre.

La competenza sul piano filosofico

Dobbiamo liberarci dell'illusione connessa a quella forma di sapere detta di tipo «illuministico», quella cioè che presume di poter risolvere tanto più facilmente i problemi quanto più è grande la conoscenza degli elementi che li hanno generati.

Oggi bisogna mettere in discussione almeno due cose: la necessità di avere una conoscenza enciclopedica per poter risolvere problemi complessi (anche perché questa conoscenza deve continuamente aumentare, in quanto i problemi diventano sempre più complessi); l'impossibilità di poter semplificare i problemi complessi, ovvero l'inevitabilità che i problemi diventino col tempo sempre più complicati e quindi sempre meno risolvibili o comunque gestibili.

La conoscenza enciclopedica o illuministica non solo non ci

aiuta a risolvere i problemi complessi, ma anche quando vi riesce, i problemi diventano ancora più complessi. È un giro vizioso, peraltro stressante per la fatica dell'acquisizione del sapere e frustrante per i modesti risultati ottenuti.

Perché dunque è meglio la *competenza* che la conoscenza? Semplicemente perché la competenza si avvale di una conoscenza di base che permette di risolvere con sicurezza problemi concreti, la cui complessità è stata semplificata. Una programmazione per competenza rivendica un sapere utile, spendibile, pratico, efficiente e rifiuta un sapere astratto, puramente teorico, sganciato dalla realtà, la cui applicazione viene rimandata ad ambiti extrascolastici.

La competenza richiede uno stretto rapporto col *territorio*, con la realtà di riferimento degli studi scolastici. La scuola va posta al servizio del territorio, deve dialogare con le istanze delle realtà locali. L'approfondimento di un qualunque contenuto didattico va rapportato a un'esigenza reale. Le competenze sono le conoscenze e le abilità messe a frutto in maniera intelligente, in risposta a una richiesta d'impegno, di misurazione delle proprie capacità.

Facciamo un esempio. Nel mondo primitivo il giovane imparava a cacciare osservando l'adulto (conoscenza), poi adoperando l'arco o una trappola (abilità). La sua competenza quando veniva fuori? Quando p.es. preferiva catturare un determinato animale invece di un altro; quando decideva di non catturare più per un certo tempo un determinato animale, temendone l'estinzione; quando capiva se era meglio catturare con facilità un giovane animale o con difficoltà un animale adulto, un maschio o una femmina, un animale ferito o uno sano, un piccolo animale abituato a nascondersi o uno grande abituato agli spazi aperti.

La competenza mette in gioco la responsabilità personale, una certa capacità decisionale (basata sul discernimento della soluzione migliore tra varie alternative), la necessità di guardare un determinato problema da varie angolazioni (il sapere va tenuto unito) e anche l'esigenza di lavorare in squadra, distribuendo le mansioni, coordinando i lavori, ragionando insieme, periodicamente, sui risultati raggiunti.

Sotto questo aspetto la competenza può essere valutata, esat-

tamente come la conoscenza e l'abilità. Invece la capacità, essendo inerente a potenzialità, inclinazioni, attitudini, predisposizioni innate che può avere un alunno, sarebbe meglio non valutarla in sede di profitto, anche se può essere utile tenerne conto in determinate situazioni (p.es. quando si tratta di coordinare i lavori altrui o di rappresentare, in maniera delegata, la volontà di una maggioranza o di scegliere qualcuno per una particolare mansione).

Si noti però che questa concezione didattica della competenza non ha molto a che vedere con quella che si è sviluppata in ambito industriale. L'origine degli studi sulle competenze risale alla fine degli anni Sessanta in settori di studio quali la sociologia del lavoro, la psicologia del lavoro ed era legata al problema della gestione del personale all'interno delle imprese. Dagli anni Sessanta ad oggi questi studi sono serviti soltanto per differenziare i salari, pagando di più il personale lavorativo migliore, fino al punto di licenziare quello con meno capacità, soprattutto in occasione di crisi produttive o di eccessiva competitività sui mercati. Cioè le aziende, mentre danno per scontato, oggi come allora, l'aumento della complessità, finiscono col premiare soltanto chi sa stare al passo con questa necessità. La competenza viene richiesta per aumentare il profitto, per sfruttare meglio il lavoro e per discriminare tra loro i lavoratori.

Peraltro nell'odierna scuola statale, di ogni ordine e grado, le competenze difficilmente potrebbero essere accertate per premiare i migliori. Infatti, quando verranno esercitate in classi dove gli alunni hanno livelli di preparazione del tutto diversi (come quelle attuali, specie nei Tecnici e nei Professionali), il rischio sarà quello di registrare competenze prevalenti di livello base o intermedio, tralasciando del tutto i livelli superiori e le eccellenze.

Già oggi, quando si chiede a un docente di distinguere le conoscenze e le abilità tra i livelli base, intermedio e avanzato, non potendo egli avere di fronte a sé un livello sufficientemente omogeneo di apprendimento, in quanto gli studenti, nel loro corso di studi, non hanno potuto essere valorizzati nelle loro effettive capacità, è sempre indotto a fare una media statistica in cui le prestazioni per un livello avanzato vengono inevitabilmente ridimensionate.

Insomma le competenze dovrebbero anzitutto essere usate

nel momento della formazione dei livelli di apprendimento, proprio per decidere a quale livello (che deve restare provvisorio) si deve attribuire la frequenza scolastica di un alunno. Questa cosa è al momento impensabile nella scuola italiana, che è finalizzata non per esaltare le eccellenze, ma per stabilire un criterio medio di apprendimento in cui i livelli modesti possono facilmente raggiungere la sufficienza.

E si noti anche un'altra cosa: rivedere l'utilità del sapere enciclopedico può implicare scelte dolorose per quei docenti che non vogliono rinunciare alla tradizionale didattica basata su conoscenze e abilità. P.es. può comportare l'abolizione degli attuali libri di testo, che non predispongono a una *ricerca* ma solo a una memorizzazione dei loro contenuti (le nozioni e le abilità sono conseguenti alla definizione delle competenze da acquisire); può comportare la fine del sapere parcellizzato e una sua *ricomposizione unitaria* (il che inevitabilmente porterà a trovare delle chiavi interpretative in grado di soddisfare le esigenze di ogni disciplina); può comportare la scelta di argomenti fondanti una disciplina, tralasciandone altri di minore importanza; può comportare un affronto interdisciplinare di argomenti decisi in maniera collegiale; può comportare una programmazione del consiglio di classe per assi culturali e disciplinari (di almeno un paio d'ore settimanali); può comportare persino un'abolizione dello stesso concetto di «asse culturale», in quanto, se il sapere è unitario e pure il suo affronto didattico, non si capisce perché la programmazione su specifici argomenti debba essere divisa per «assi».

EPILOGO POETICO

Vorrei che il tempo si fermasse, per un momento, giusto il tempo di riflettere, di guardarsi indietro, di fare il punto della situazione. Vorrei avere il tempo necessario per esaminare il passato, per avere l'esatta percezione che il presente è suo figlio, un suo sviluppo coerente. Vorrei poter dire con sicurezza: ecco, sulla base di questi principi umanistici il presente è stato coerente col passato in questo e quel punto, mentre non lo è stato in altri punti, avendo subito fratture, deviazioni, sbandamenti...

Mi chiedo se si possa sapere quali siano i principi umanistici che tengono legati a un filo il passato col presente. Se li trovassimo potremmo guardare il futuro con più tranquillità e non con l'ansia di chi non sa come le cose andranno a finire. Infatti se questi principi umanistici fossero veri, potremmo predisporre al meglio la vita nel presente, nella convinzione che anche nel futuro le cose non cambieranno di molto.

Se sapessimo quali sono i principi umanistici fondamentali su cui impostare tutta la nostra vita, noi riusciremmo ad affrontare il futuro con molta più sicurezza, anche se questo futuro fosse oggetto di sconvolgimenti naturali. Ciò che ci fa più paura infatti non sono tanto i disastri ambientali provocati da terremoti, maremoti ecc., quanto piuttosto l'incapacità di essere coerenti coi nostri ideali.

Per noi è assolutamente impossibile stabilire dei principi umanistici soggetti a coerenza pratica. Qualunque cosa affermiamo in sede teoretica, viene sistematicamente smentita dai fatti. È come se ci fossimo specializzati a fare il contrario di ciò che diciamo. Noi non sappiamo mai, da soli, che cosa sia meglio per noi. Non riusciamo a essere obiettivi con noi stessi: quando facciamo qualcosa o prendiamo delle decisioni, in maniera autonoma, senza consultarci con altri, il più delle volte sbagliamo. E quando pensiamo di aver sbagliato è solo perché abbiamo fatto pagare ad altri il prezzo dei nostri errori.

Per essere relativamente sicuri di non sbagliare, dovremmo

attenerci scrupolosamente a quanto ci è stato tramandato, ma questo implica che non vi siano state rotture traumatiche tra le generazioni, cioè che non sia stata spezzata la catena che le unisce. Ebbene, che cos'è la storia se non la documentazione di queste continue rotture? Siamo stati talmente discontinui, nell'evoluzione della nostra specie, che oggi ci sfugge completamente la nozione di passato e non siamo in grado di coltivare alcuna vera tradizione, semplicemente perché non ne abbiamo più alcuna esperienza e quindi alcun vero ricordo.

Lo dimostra il fatto che, a volte, seguendo percorsi molto tortuosi o involuti, arriviamo a scoprire cose che le popolazioni da noi ritenute sottosviluppate (e che molto spesso abbiamo sterminato), conoscevano già da millenni e che si erano tramandate per via orale, senza far uso della scrittura. Per noi occidentali tutto ciò che non è scritto quasi non esiste. Eppure, proprio la scrittura è segno di solitudine, di estraneità al vivere sociale; è persino indice di una mancanza di fiducia, di un sospetto di tradimento: non ci si fida più della parola data.

Noi dovremmo porre le fondamenta di un modello di società a misura d'uomo, in cui i rapporti tra «persone» siano la base di ogni altra cosa, una sorta di pietra angolare per qualunque altro tipo di rapporto.

Oggi diciamo che nessun pedagogista è un eroe, nessuno ha il diritto di forzare gli altri ad essere se stessi, che i condizionamenti possono essere anche più grandi della natura umana. Tuttavia Makarenko aveva pienamente ragione quando sosteneva che, lasciato a se stesso, il giovane si perde. Lenin diceva la stessa cosa in riferimento alla classe operaia. Perché? Il motivo dipende dal fatto che l'ambiente condiziona negativamente gli individui. La storia, coi suoi limiti dovuti alle scelte sbagliate delle generazioni passate, ha inevitabilmente il suo peso.

L'autoeducazione ha senso solo in presenza di ambienti virtuosi, di condizionamenti positivi. La coscienza di sé va data dall'esterno almeno finché non esistono condizionamenti favorevoli che permettano l'autocoscienza. Nessuno può dire quando queste condizioni possono porsi. Solo la rivendicazione progressiva di una propria autoconsapevolezza indicherà il mutamento dei tempi.

Abbiamo scavato nelle profondità dell'io per scoprire solo lacerazioni. Il bisogno stesso di analizzarlo nasceva da una alienazione. Ci siamo illusi di poter recuperare l'unità originaria semplicemente costatandone l'assenza. Abbiamo perso la semplicità due volte: quando abbiamo voluto negarla per affermare il primato dell'io e quando abbiamo voluto scavare nell'io diviso, invivibile, nella speranza di trovare altro, cioè il non-io, l'altro che ci sta di fronte, e non l'abbiamo trovato. Questo perché l'identità non può autoporsi: senza alterità, senza diversità non c'è alcuna vera identità, ma solo alienazione.

Ormai siamo talmente smaliziati sui difetti dell'io che persino la semplicità ci pare un limite. Siamo diventati maestri del sospetto e per noi ingenuità significa soltanto possibilità di inganno, di raggiro. In queste condizioni non riusciremo mai a recuperare l'innocenza perduta. Anche se andassimo a vivere in un altro pianeta, anche se vivessimo in un'altra dimensione, il marcio resterebbe in noi. Prima dovremmo purificarci. Hegel, il più grande filosofo della storia, non era contrario alla guerra come igiene del mondo. Il problema è che, finita la guerra, tutto torna come prima, sempre e in ogni caso, proprio perché lo strumento della guerra non è in grado di risolvere nulla.

*

In ogni caso la conoscenza *in sé* non ha più senso. Una qualunque nozione staccata dalla vita andrebbe abolita. Apprendere cose astratte, non finalizzate a qualcosa di pratico, dovrebbe essere vietato. Se non è la vita a muovere il desiderio della conoscenza, è meglio non sapere nulla.

Ciò che occorre sapere è soltanto ciò che aiuta a vivere, a vivere in maniera umana e conforme a natura. Il fatto stesso che si studino cose che con la vita non c'entrano nulla, dovrebbe farci riflettere sul significato di questa vita. Finché esiste una qualunque nozione astratta da imparare a memoria, esiste anche una vita alienata, che di umano ha molto poco.

Una vita non può essere definita tale quando esula dalle

competenze specifiche che le permettono d'esistere. O la conoscenza è finalizzata alla vita, o è meglio non perdere tempo per acquisirla: tanto non servirà a nulla di significativo. E se dobbiamo apprendere delle nozioni astratte proprio per tenere in piedi una vita alienata, dovremmo farci un esame di coscienza, come quello di Renato Serra, che preferì andare a morire in guerra piuttosto che continuare a vivere una vita da borghese nella sua Cesena.

La vita materiale deve essere qualcosa di semplice. Non si può spendere troppo tempo per cercare di soddisfare i bisogni materiali. Non possiamo essere così simili agli animali, quando in noi esistono capacità artistiche, facoltà emotive e relazionali da sviluppare al massimo. L'uomo è un creativo di natura, è un soggetto altamente relazionale. Quando ha soddisfatto l'istinto della fame, deve dedicare tutto il tempo libero per migliorare se stesso, sotto tutti i punti di vista.

Oggi viviamo come se fossimo degli schiavi. Godiamo di una libertà giuridica che, nella sostanza, non ci impedisce di lavorare come schiavi salariati, di tipo manuale o intellettuale. La vita materiale non può assorbire la maggior parte delle nostre energie, che invece andrebbero impiegate sul piano etico, estetico, culturale e spirituale, oppure nel cercare di risolvere problemi di natura sociale o tecnica.

Un docente oggi trasmette nozioni astratte perché vive una vita alienata, e chiede ai propri studenti di riprodurre pedissequamente tale alienazione. La scuola è un apparato riproduttivo di una società in cui vige la separazione di teoria e prassi. Un docente che non si pone il problema del *valore esistenziale* dei propri contenuti, farebbe meglio a cambiare mestiere.

BIBLIOGRAFIA DI CARATTERE GENERALE

Ansaloni D., *Dal manuale alla ricerca*, Editrice CLUEB, Bologna 1990
Aron R., *Lezioni sulla storia*, Il Mulino, Bologna 1997
Bairoch P., *Le grandi cesure economiche e sociali*, Bologna 1998
Barbagallo F., *Italia contemporanea. Storiografia e metodi di ricerca*, Carocci 2002
Bloch M., *Apologia della storia*, Einaudi, Torino, 2009.
Braudel F. (a cura di), *La storia e le altre scienze sociali*, Laterza, Bari, 1973.
Braudel F., *Storia, misura del mondo*, Il Mulino, Bologna, 2002.
Braudel F., *Una lezione di storia*, Einaudi, Torino, 1988.
Brusa A., *Guida al manuale di storia*, Editori Riuniti, Roma 1985
Burke P. (a cura di), *La storiografia contemporanea*, Laterza, Bari, 1993.
Burke P., *Storia e teoria sociale*, Il Mulino, Bologna, 1995.
Burke P., *Una rivoluzione storiografica. La scuola delle «Annales» 1929-1989*, Laterza, Bari, 1992.
Cacciatore G., *La lancia di Odino. Teorie e metodi della scienza storica tra Ottocento e Novecento*, Guerini e Associati 1994
Cacciatore G., *Vita e forme della scienza storica. Saggi sulla storiografia di Dilthey*, Morano 1985
Caricchio M., *Popolo e rivoluzione? La storiografia e i movimenti radicali della rivoluzione inglese*, Guerini e Associati 2005
Carr H. E., *Sei lezioni sulla storia*, Einaudi, Torino, 2000.
Carrino A., *La rivoluzione francese secondo Barruel. Alle origini della storiografia reazionaria*, Edizioni Scientifiche Italiane 1989
Ellena L., *Riflessioni sulla storia*, Tabula Fati 2005
Fanfani A., *Cattolicesimo e protestantesimo nella formazione storica del capitalismo*, Marsilio 2005
Fare storia in rete. Fonti e modelli di scrittura digitale per la storia dell'educazione, la storia moderna e la storia contemporanea, Carocci 2007
Febvre L., *Problemi di metodo storico*, Einaudi, Torino, 1992.
Gadamer H. G., *Il problema della coscienza storica*, Guida 2004
Galasso G., *Nient'altro che storia*, Il Mulino, Bologna, 2000.
Gay P., *Storia e psicoanalisi*, Il Mulino, Bologna, 1989.
Guanci V., *Storia: a che scopo?* in «I viaggi di Erodoto» n.18 del 1992
Guarracino S., *Il racconto e la ragione*, Nuova Guaraldi Editore, Firenze

1981
Guarracino S. - Ragazzini D., *La formazione storica. Metodi storiografici e criteri didattici*, La Nuova Italia, Firenze, 1990.
Guarracino S. - Ragazzini D., *Storia e insegnamento della storia*, Feltrinelli, Milano 1980
Guarracino S., *Guida alla storiografia e didattica della storia*, Editori Riuniti, Roma 1983
Guspini M., *La lezione di storia nella scuola italiana dall'unità alla Repubblica*, Anicia 2001
Huizinga J., *La scienza storica*, Laterza, Bari 1974
Kula W., *Riflessioni sulla storia*, Marsilio 1990
Le Goff J. (a cura di), *La nuova storia*, Mondadori, Milano, 1980.
Le Goff J. - Pierre Nora (a cura di), *Fare storia. Temi e metodi della nuova storiografia*, Einaudi, Torino, 1981.
Lentini O., *La scienza sociale storica di Immanuel Wallerstein*, Franco Angeli 1998
L'Italia contemporanea e la storiografia internazionale, Marsilio 1995
Lombardi T., *Thomas Kuhn e la ricerca storiografica relativa alla rivoluzione copernicana*, Gruppo Editoriale Int. 1991
Marrou H-I., *La conoscenza storica*, Il Mulino, Bologna 1997
Mastrogregori M., *Il manoscritto interrotto di Marc Bloch. Apologia della storia o mestiere di storico*, Ist. Editoriali e Poligrafici 1995
Mattozzi I. – Guanci V., *Insegnare ad apprendere storia*, IRRSAE Emilia Romagna 1995
Mattozzi I. (a cura di), *La cultura storica: un modello di costruzione,* Editrice Faenza (RA) 1990
Miegge M., *Che cos'è la coscienza storica?*, Feltrinelli 2004
Minoranze coscienza e dovere della memoria. Riflessioni storiche (1998-2000). Documentazione storica, Jovene 2001
Postan M. M., *Storia e scienze sociali. Scritti di metodo*, Einaudi, Torino, 1976.
Problemi e metodi della storiografia tedesca contemporanea, Einaudi 1996
Ricuperati G., *Apologia di un mestiere difficile. Problemi, insegnamenti e responsabilità della storia*, Laterza 2005
Saitta A., *Guida critica alla storia moderna*, Laterza, Bari, 1981.
Skinner Q., *Dell'interpretazione*, Il Mulino, Bologna, 2001.
Soldani S. - Tomassini L. (a cura di), *Storia & computer. Alla ricerca del passato con l'informatica*, Bruno Mondadori, Milano, 1996.
Stone L., *Viaggio nella storia*, Laterza, Bari, 1987.

Tedesco G., *Una rivoluzione in occidente. L'Italia meridionale bizantina nella storiografia più recente*, Spazio Tre 2000
Topolski J., *La nascita del capitalismo in Europa. Crisi economica e accumulazione originaria fra XIV e XVII secolo*, Einaudi 1979
Topolski J., *La storiografia contemporanea*, Editori Riuniti, 1981
Topolski J., *Metodologia della ricerca storica*, Il Mulino, Bologna 1975
Topolski J., *Narrare la storia. Nuovi principi di metodologia storica*, Mondadori Bruno 1997
Trampus A. - Kindl U. (a cura di), *I linguaggi e la storia*, Il Mulino, Bologna, 2003.
Valeri N., *Il problema delle responsabilità nella storiografia italiana contemporanea*, Accademia Naz. dei Lincei 1967
Viglione M., *La rivoluzione francese nella storiografia italiana. Dal 1790 al 1870*, Nuova Coletti 1991
Vivarelli R., *Storia e storiografia. Approssimazioni per lo studio dell'età contemporanea*, Storia e Letteratura 2004
Zanni Rosiello I., *Andare in archivio*, Il Mulino, Bologna, 1996.
Zanni Rosiello I., *Archivi e memoria storica*, Il Mulino, Bologna, 1987
Zanni Rosiello I., *Gli archivi tra passato e presente*, Il Mulino, Bologna, 2005.

Siti Web generalisti per la disciplina della storia

www.clio92.it
www.storiairreer.it
www.instoria.it
www.internetestoria.it
www3.lastoria.org
www.storiaonline.org
www.storiain.net
www.storiainrete.com
storiaefuturo.eu
www.storiadelmondo.com
cronologia.leonardo.it
www.homolaicus.com/storia/
www.storialibera.it
www.novecento.org

Bibliografia su Lulu

www.lulu.com/spotlight/galarico

- In principio era il due
- Letterati italiani
- Letterati stranieri
- Pagine di letteratura
- L'impossibile Nietzsche
- Le teorie economiche di Giuseppe Mazzini
- Da Cartesio a Rousseau
- Rousseau e l'arcantropia
- Il meglio di Marx
- Esegeti di Marx
- Marx economista
- Maledetto capitale
- Io, Gorbaciov e la Cina (Diderotiana)
- Il grande Lenin
- Società ecologica e democrazia diretta
- Stato di diritto e ideologia della violenza
- Democrazia socialista e terzomondiale
- La dittatura della democrazia. Come uscire dal sistema
- Etica ed economia. Per una teoria dell'umanesimo laico
- Preve disincantato
- Che cos'è la coscienza? Pagine di diario
- Che cos'è la verità? Pagine di diario
- Scienza e Natura. Per un'apologia della materia
- Siae contro Homolaicus
- Sesso e amore
- Linguaggio e comunicazione
- Homo primitivus. Le ultime tracce di socialismo
- Psicologia generale
- La colpa originaria. Analisi della caduta
- Critica laica

- Nato vecchio (Poesie)
- La fine (Poesie)
- Prof e Stud (Poesie)
- Natura (Poesie)
- Poesie in strada (Poesie)
- Esistenza in vita (Poesie)
- Un amore sognato (Poesie)
- Cristianesimo medievale
- Il Trattato di Wittgenstein
- Laicismo medievale
- Le ragioni della laicità
- Diritto laico
- Ideologia della chiesa latina
- Esegesi laica
- Per una riforma della scuola
- Interviste e Dialoghi
- L'Apocalisse di Giovanni
- Spazio e Tempo
- I miti rovesciati
- Pazìnzia e distèin in Walter Galli
- Zetesis. Dalle conoscenze e abilità alle competenze nella didattica della storia
- La rivoluzione inglese
- Cenni di storiografia
- Dialogo a distanza sui massimi sistemi
- Scoperta e conquista dell'America
- Il potere dei senzadio. Rivoluzione francese e questione religiosa
- Dante laico e cattolico
- Grido ad Manghinot. Politica e Turismo a Riccione (1859-1967)
- Ombra delle cose future. Esegesi laica delle lettere paoline
- Umano e Politico. Biografia demistificata del Cristo
- Le diatribe del Cristo. Veri e falsi problemi nei vangeli
- Ateo e sovversivo. I lati oscuri della mistificazione cristologica

- Risorto o Scomparso? Dal giudizio di fatto a quello di valore
- Cristianesimo primitivo. Dalle origini alla svolta costantiniana
- Le parabole degli operai. Il cristianesimo come socialismo a metà
- I malati dei vangeli. Saggio romanzato di psicopolitica
- Gli apostoli traditori. Sviluppi del Cristo impolitico
- Grammatica e Scrittura. Dalle astrazioni dei manuali scolastici alla scrittura creativa
- La svolta di Giotto. La nascita borghese dell'arte moderna

INDICE

Premessa.....5
QUALI COMPETENZE STORICHE?.....7
Una parentesi sull'Educazione civica.....9
Una parentesi sulla Geografia.....11
Una parentesi sul Novecento.....12
La storia serve o non serve?.....16
I limiti strutturali dell'insegnamento.....21
L'adozione obbligatoria dei libri di testo.....22
DIDATTICA DELLA STORIA.....25
Ripensamenti semantici nella lettura dei fatti storici.....26
L'impostazione lineare-diacronica dei manuali.....34
La storia del senno del poi.....40
Contro la storia insegnata.....43
Contro la storia scritta.....46
Il target della storia come disciplina.....48
Insegnamento e concezione della storia.....51
Vivere senza tecnologia.....53
La storia per categorie.....54
Domande di senso.....57
La questione del come.....58
Saper declinare.....60
In sintesi.....61
IL MESTIERE DELLO STORICO.....64
I tempi della storia tra memoria e desiderio.....66
L'interpretazione dell'etica nella storiografia.....73
Storia e colpa.....76
Storia e politica.....77
Oltre la civiltà.....78
LA STORIOGRAFIA MARXISTA.....83
I limiti della storiografia marxista.....83
Addendum.....93
La necessità storica secondo il marxismo.....95
Il ruolo del socialismo scientifico.....96
L'idea di socialismo democratico.....98

GLI STORICI E LA RELIGIONE CRISTIANA.....103
Il cristianesimo primitivo.....103
Il cristianesimo feudale.....105
L'ortodossia bizantina.....107
Differenze tra ortodossia, cattolicesimo e protestantesimo.....110
Il giudizio degli storici sull'ortodossia.....114
Protestantesimo e capitalismo.....116
Piste di ricerca sulla storia del cristianesimo.....117
Cristo e il cristianesimo.....121
L'islam.....122
L'Europa e la storia del cristianesimo.....122
Europa e America.....129
NECESSITÀ E POSSIBILITÀ NELLA STORIOGRAFIA.....133
La categoria della necessità.....133
La categoria della possibilità.....138
Le ambiguità della storia.....141
SUL CONCETTO DI STORIA.....143
Ripensamenti semantici.....143
Come studiare la storia?.....146
Che cos'è la verità storica?.....148
Può esistere una storia senza soggetti?.....153
Una storia trasversale.....155
Una storia comparativa.....156
Una storia globale.....161
Una storia per concetti.....164
La mondializzazione della storia.....165
La storia nel suo insieme.....168
Una storiografia olistica e planetaria.....169
LE LEGGI DELLA STORIA.....173
Sociale, culturale e politico.....176
Dolore e sofferenza nella storia.....177
L'umanità dell'uomo.....178
Cinque tappe storiche.....179
Istituzioni e masse.....182
Le occasioni perdute.....184
Il problema delle reiterazioni.....184
Le costanti nello studio della storia.....186
LO STUDIO DELLE CIVILTÀ.....191

Il concetto di civiltà.....191
Coscienza e materia come pilastri della storia.....193
Civiltà e inciviltà.....198
Barbaro e civile.....200
Evoluzione e involuzione.....204
Tentativi di superamento dello schiavismo.....207
Le migrazioni dei popoli.....208
La transizione dall'alto al basso Medioevo.....208
Perché la rivoluzione borghese in Europa occidentale?.....212
Gli antecedenti culturali della borghesia.....213
Il ruolo dell'Inghilterra.....214
La formazione delle città.....216
Un artigianato avanzato.....218
Un'agricoltura intensiva.....219
Aumento e concentrazione della popolazione.....220
I poteri assoluti.....222
Ieri e oggi: una riflessione a parte.....223
Homo primitivus come alternativa alle civiltà.....225
Uomo e animale.....227
Storia e Tecnologia.....229
Dalla preistoria alla storia.....233
Obiettivi da realizzare.....236
LA QUESTIONE DELLE FONTI STORICHE.....240
La lettura delle fonti.....245
L'utilità della conoscenza.....247
OPERATIVITÀ.....249
Piste di ricerca storica.....249
Nel dettaglio dei contenuti.....253
Abilità e conoscenze di tipo storico.....255
Civilskul.....257
LE STELLE DELL'ORSA MAGGIORE.....262
LA QUESTIONE DELLE COMPETENZE
NELLA SCUOLA ODIERNA.....267
Premessa generale.....267
Introduzione generale al concetto di competenza.....271
Competenze disciplinari per l'asse storico-sociale.....275
Formulazioni teoriche.....277
Esemplificazioni.....278

La competenza sul piano filosofico.....290
EPILOGO POETICO.....294
BIBLIOGRAFIA DI CARATTERE GENERALE.....298
Bibliografia su Lulu.....301